

ANA KAROLINE MACHADO

**AS PREOCUPAÇÕES E ENGAJAMENTO DOS DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DE LARANJEIRAS DO SUL (PARANÁ): IMPACTOS DURANTE
E APÓS PANDEMIA DE COVID-19.**

CASCADEL – PR

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM

ANA KAROLINE MACHADO

AS PREOCUPAÇÕES E ENGAJAMENTO DOS DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DE LARANJEIRAS DO SUL (PARANÁ): IMPACTOS DURANTE
E APÓS PANDEMIA DE COVID-19.

CASCADEL
2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

ANA KAROLINE MACHADO

**AS PREOCUPAÇÕES E ENGAJAMENTO DOS DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DE LARANJEIRAS DO SUL (PARANÁ): IMPACTOS DURANTE
E APÓS PANDEMIA DE COVID-19.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Both

**CASCADEL – PR
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Machado, Ana Karoline

As preocupações e engajamento dos docentes do Ensino Fundamental I de Laranjeiras do Sul (Paraná): Impactos durante e após pandemia de Covid-19. / Ana Karoline Machado; orientador Jorge Both. -- Cascavel, 2025.

147 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

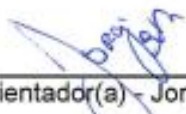
1. Preocupações docente. 2. Engajamento docente. 3. Covid-19. I. Both, Jorge, orient. II. Título.



ANA KAROLINE MACHADO

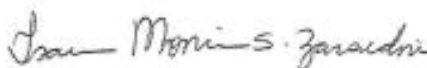
**AS PREOCUPAÇÕES E ENGAJAMENTO DOS DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DE LARANJEIRAS DO SUL (PARANÁ): IMPACTOS DURANTE E
APÓS PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Jorge Both

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Documento assinado digitalmente

SUELEN VICENTE VIEIRA

Data: 17/02/2025 13:53:53-0300

Verifique em <https://validar.rs.gov.br>

Suelen Vicente Vieira

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Cascavel, 27 de fevereiro de 2025

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que sob sol intenso e muito trabalho, proporcionaram-me a sombra necessária para que pudesse trilhar meu caminho. Vocês me ensinaram que o suor e a determinação são os alicerces dos sonhos, e por isso cada conquista minha carrega um pedaço de vocês.

Às minhas irmãs, companheiras de vida e de desafios, agradeço pela força compartilhada nas crises, pelas mãos estendidas nas dificuldades e pelas risadas que aqueceram os dias mais difíceis. Juntos, aprendemos que mesmo em meio às tempestades mais desafiadoras, a união é o nosso abrigo mais seguro.

A vocês, minha base, meu amor e gratidão eternos. Este momento não é só meu, mas nosso, fruto do esforço e da fé que sempre nos manteve unidos.

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho representa uma conquista de enorme significado em minha trajetória, tanto pessoal quanto acadêmica. Este momento marca o início de uma jornada de estudos à qual me dediquei com empenho, persistência e paixão. Tenho plena consciência de que essa realização não seria possível sem o apoio de pessoas especiais que, de diferentes maneiras, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Por isso, registro minha mais sincera e profunda gratidão. Agradeço a Deus, por me conceder saúde, sabedoria e forças para enfrentar cada desafio ao longo desse percurso.

Aos meus pais, Ivo da Silva Machado e Lourdes Antunes, que sempre acreditaram no poder transformador da educação e nos incentivaram a enxergar nos professores a capacidade de mudar o mundo.

Às minhas irmãs, Ana Raquel Machado e Daiana Machado, que vivenciam a educação diariamente e são minhas maiores referências nos momentos de dificuldade, seja na vida pessoal ou acadêmica. Minha admiração e respeito por vocês é imenso.

Aos familiares, que, em sua maioria, têm suas vidas entrelaçadas com a educação e sempre acreditaram no estudo como um instrumento para transformar vidas e abrir novos horizontes.

Ao meu companheiro e amigo, Gleison da Silva, por sua presença constante, seu apoio inestimável e por compartilhar comigo os desafios e as alegrias da construção deste trabalho. Sua participação foi essencial.

À minha psicóloga e amiga, Ana Bela dos Santos, por compreender os desafios da vida acadêmica e estar ao meu lado em cada etapa, orientando-me e me auxiliando com sensibilidade no manejo das dificuldades — e também celebrando comigo as conquistas e alegrias desse percurso.

As amigas que a Pós-Graduação me proporcionou: Ana Lúcia Dourado, Franciele Maria David, Juliana Matos, Kerlyn Niesvald, Marina Garcia Lara e Mariane Piana. A jornada foi muito mais leve e enriquecedora com vocês ao meu lado.

As amigas de profissão: Adriana Conceição Shimboski, Adriana Piasiescki, Alice Scopel, Ana Scheila Ossowski Viola, Andréa Tozzi de Siqueira, Andreia Carolina Martins, Catiana Maria Celso, Cíntia Cassia Nogueira, Claumeri Cristina Souza, Emilene Langer Kozak, Fernanda Marquardt, Juliane Ruths, Oiandre Rosa, Márcia

Mariano, Sandra Negretti, Sandra Salmória, Simone Solano, Suellen Camilo e Viviane Marin. Sempre dispostas a incentivar meus estudos e a contribuir com minha rotina de trabalho, vocês fizeram toda a diferença.

Aos colegas das instituições onde atuei, Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora das Graças, Escola Municipal Aluísio Maier e Escola Municipal Doutor Leocádio José Correia, agradeço pela acolhida e por tornarem possível a realização desta pesquisa. Em especial agradeço as diretoras e pedagogas das instituições que atuei: Adriana Márcia Piasecki, Angelita de Freitas, Eleni Maia Volff, Maria Ivanir Baptistel, Marilda de Matos Andrade e Silvoneia Ivaniuk.

Aos amigos que considero verdadeiros irmãos: Any Louize Ayres, Bárbara Blonski, Bruna Marquardt, Gislaine Azevedo, Isabella Harmatiuk Machado, Kelen Rohsler, Renata Blonski, Renata de Moraes e Yan Grando. Obrigada por compartilharem comigo sonhos, alegrias, angústias e por estarem presentes desde o início deste projeto.

Ao professor Jorge Both, cuja orientação foi marcada por paciência, compreensão e sábios conselhos. Obrigada por tornar a rotina acadêmica mais leve e por me lembrar da importância de "valorizar meu passe". Suas palavras e ensinamentos me acompanharão para sempre.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela contribuição enriquecedora em cada disciplina e orientação. Um agradecimento especial à Professora Simone Sandri, ao Professor Paulino Orso e à Silvia, que sempre foi solícita e carinhosa com as demandas do programa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que tornou possível a realização deste estudo. O investimento na formação acadêmica e na pesquisa é fundamental para o desenvolvimento educacional e científico do nosso país. Sou imensamente grata por essa contribuição indispensável.

À Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras do Sul, em especial à Maria Luiza Simões, por possibilitar a realização deste trabalho e pelo apoio constante. Aos professores da rede municipal e participantes deste estudo, agradeço pela disponibilidade e receptividade, mesmo em meio à correria do dia a dia.

Aos membros da banca avaliadora, Suelen Vicente Vieira e Monica Zanardini, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições para minha formação acadêmica.

Por fim, a todos que, de alguma forma, participaram desta jornada e contribuíram para a construção deste projeto, deixo o meu mais sincero e profundo agradecimento.

"Há homens que lutam um dia, e são bons; há outros que lutam um ano, e são melhores; há os que lutam muitos anos, e são muito bons; mas há os que lutam toda a vida, e esses são imprescindíveis."
– Bertolt Brecht

MACHADO, Ana Karoline. **AS PREOCUPAÇÕES E ENGAJAMENTO DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE LARANJEIRAS DO SUL (PARANÁ): IMPACTOS DURANTE E APÓS PANDEMIA DE COVID-19. 2025.** 147 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

A dissertação teve como objetivo investigar de que forma o ensino durante a pandemia e no período pós-pandêmico impactou as preocupações e o engajamento dos docentes em Laranjeiras do Sul, Paraná, analisando as transformações nas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados nesse contexto. O problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: Como o ensino durante a pandemia e no período pós-pandêmico impactou as preocupações e o engajamento dos docentes em Laranjeiras do Sul, Paraná? Esse problema concentrou-se na adaptação abrupta ao ensino remoto, na precarização do trabalho docente e nos reflexos desse cenário no retorno às aulas presenciais. O objetivo principal foi compreender as inter-relações entre preocupações e engajamento docente, identificando padrões e características que impactaram a experiência profissional. A revisão bibliográfica articulou teorias clássicas e contemporâneas. Fuller e Bown (1975) delinearão as dimensões das preocupações docentes – consigo, tarefa e impacto da tarefa –, enquanto Vieira (2022) expandiu a análise ao contexto brasileiro, destacando a influência das políticas públicas e dos problemas sociais. O modelo tridimensional do engajamento proposto por Schaufeli et al. (2006), composto por vigor, dedicação e absorção, foi complementado por Klassen et al. (2013), que exploraram as dimensões cognitiva, emocional, social com estudantes e social com colegas. O estudo adotou uma abordagem de corte transversal, estruturada em duas etapas. Na primeira, participaram 64 professores da rede municipal, efetivos e regentes de turmas do 1º ao 5º ano, que responderam a um questionário sociodemográfico, à Escala de Preocupações de Professores da Educação Básica (EPPEB), proposta por Vieira (2022), e à Escala de Engajamento no Trabalho de Professores (EETP), adaptada por Silva (2020). Na segunda etapa, 14 docentes foram selecionados por meio de análise de clusters – considerando os mais e menos engajados e preocupados – e participaram de entrevistas semiestruturadas para aprofundar a compreensão dos resultados. Os achados da primeira etapa indicaram altos índices de engajamento cognitivo e social com os estudantes, mas baixos níveis de engajamento social com colegas. As principais preocupações docentes estavam relacionadas às dimensões tarefa, impacto da tarefa, políticas públicas e problemas sociais. Os resultados da segunda etapa evidenciaram diferenças entre os grupos analisados. No Grupo 1, as preocupações se concentraram na participação da família, na recomposição de conteúdo, na disciplina e no controle da sala de aula, enquanto o excesso de alunos por turma foi uma categoria convergente entre os dois grupos. A categoria das questões burocráticas foi a única categoria concomitante no estudo. O Grupo 2 apresentou preocupações relacionadas à pressão no trabalho e às políticas públicas. Os resultados sugerem a necessidade de revisitar as categorias teóricas estabelecidas. A recomposição de conteúdos emergiu como uma possível nova dimensão da categoria Tarefa, proposta por Fuller e Bown (1975), enquanto as questões burocráticas podem ser interpretadas como uma nova dimensão da categoria Problemas Sociais e/ou Políticas Públicas segundo Vieira (2022). Concluiu-se que a pandemia intensificou desigualdades e fragilidades estruturais do sistema educacional, sobrecarregando os professores e acentuando a precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Preocupações docentes; Engajamento; Trabalho docente.

MACHADO, Ana Karoline. **CONCERNS AND ENGAGEMENT OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN LARANJEIRAS DO SUL (PARANÁ): IMPACTS DURING AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC. 2025.** 147 f. Dissertation Project (Master's Degree in Education). Postgraduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: Teacher Training and Teaching and Learning Processes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

The dissertation aimed to investigate how teaching during the pandemic and in the post-pandemic period impacted the concerns and engagement of teachers in Laranjeiras do Sul, Paraná, analyzing the transformations in pedagogical practices and the challenges faced in this context. The research problem was formulated as follows: How did teaching during the pandemic and in the post-pandemic period impact the concerns and engagement of teachers in Laranjeiras do Sul, Paraná? This problem focused on the abrupt adaptation to remote teaching, the precariousness of teaching work, and the effects of this scenario on the return to in-person classes. The main objective was to understand the interrelations between concerns and teacher engagement, identifying patterns and characteristics that impacted the professional experience. The bibliographic review articulated classical and contemporary theories. Fuller and Bown (1975) outlined the dimensions of teachers' concerns – self, task, and task impact –, while Vieira (2022) expanded the analysis to the Brazilian context, highlighting the influence of public policies and social problems. The three-dimensional model of engagement proposed by Schaufeli et al. (2006), composed of vigor, dedication, and absorption, was complemented by Klassen et al. (2013), who explored the cognitive, emotional, social with students, and social with colleagues dimensions. The study adopted a cross-sectional approach, structured in two stages. In the first stage, 64 teachers from the municipal network, both permanent and in charge of classes from 1st to 5th grade, participated in a sociodemographic questionnaire, the Basic Education Teachers' Concerns Scale (EPPEB), proposed by Vieira (2022), and the Teachers' Work Engagement Scale (EETP), adapted by Silva (2020). In the second stage, 14 teachers were selected through cluster analysis – considering the most and least engaged and concerned – and participated in semi-structured interviews to deepen the understanding of the results. The findings of the first stage indicated high levels of cognitive and social engagement with students, but low levels of social engagement with colleagues. The main concerns of teachers were related to the dimensions of task, task impact, public policies and social problems. The results of the second stage showed differences between the groups analyzed. In Group 1, concerns focused on family participation, content reorganization, discipline and classroom control, while excess students per class was a convergent category between the two groups. The category of bureaucratic issues was the only concomitant category in the study. Group 2 presented concerns related to pressure at work and public policies. The results suggest the need to revisit the established theoretical categories. Content recomposition emerged as a possible new dimension of the Task category, proposed by Fuller and Bown (1975), while bureaucratic issues can be interpreted as a new dimension of the Social Problems and/or Public Policies category according to Vieira (2022). It was concluded that the pandemic intensified inequalities and structural weaknesses in the educational system, overloading teachers and accentuating the precariousness of teaching work.

Keywords: Teaching concerns; Engagement; Teaching work.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Características dos docentes entrevistados na segunda etapa da investigação.	59

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Características sociodemográficas dos professores participantes do estudo	63
Tabela 2	Avaliação dos constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Professores	66
Tabela 3	Correlações internas do constructo do Engajamento no Trabalho	68
Tabela 4	Correlações interna do constructo das Preocupações Docentes	70
Tabela 5	Correlações dos constructos das Preocupações Docentes e do Engajamento no Trabalho	72
Tabela 6	Associação entre Estado Civil e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes	74
Tabela 7	Associação entre número de escolas que os professores trabalhavam e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes	76
Tabela 8	Associação entre o fato dos docentes atuarem no 5º Ano do Ensino Fundamental e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes	77
Tabela 9	Associação entre renda suficiente e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes	77
Tabela 10	Associação entre participação da família durante a pandemia e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes	79
Tabela 11	Associação entre faixa etária e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes	80
Tabela 12	Associação entre tempo total de docência e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes	81
Tabela 13	Avaliação dos constructos de Engajamento no Trabalho e Preocupação Docente considerando os grupos identificados pela análise de Clusters	84
Tabela 14	Tempo de Docência no Município considerando os grupos identificados na análise de cluster	84

LISTA DE FIGURAS

Imagem	Título	Pág.
Figura 1	Dendograma	83

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
EPPEB	Escala de Preocupações de Professores da Educação Básica
EETP	Escala de Engajamento no Trabalho de Professores
EAD	Educação a distância
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
UWES	Utrecht Work Engagement Scale (escala de engajamento no trabalho)
JDR	Job demand resources (demandas e recursos no trabalho)
UWES-17	Utrecht Work Engagement Scale (escala de engajamento no trabalho/versão reduzida)
ETS	Engaged teachers scale (escala de engajamento de professores)
LDB	Lei de Bases e Diretrizes da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
OBJETIVOS.....	29
<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>29</i>
<i>Objetivos específicos</i>	<i>29</i>
JUSTIFICATIVA.....	29
REVISÃO DE LITERATURA	31
1.1 TRABALHO DOCENTE	31
1.2 TRABALHO DOCENTE DURANTE O ENSINO REMOTO E PÓS PANDEMIA	41
1.3 PREOCUPAÇÕES DOCENTES.....	42
1.4 ENGAJAMENTO DOCENTE.....	45
METODOLOGIA	55
<i>Tipo de Pesquisa.....</i>	<i>55</i>
<i>Caracterização do Endereço Social da Investigação</i>	<i>55</i>
Primeira etapa da investigação.....	57
<i>Amostra do Estudo</i>	<i>57</i>
<i>Instrumentos de Pesquisa</i>	<i>57</i>
<i>Procedimentos de Coleta de Dados</i>	<i>59</i>
<i>Análise dos Dados.....</i>	<i>59</i>
Segunda Etapa da Investigação	60
<i>Participantes do Estudo</i>	<i>60</i>
<i>Instrumento de Coleta de Dados</i>	<i>62</i>
<i>Procedimentos de Coleta de Dados</i>	<i>62</i>
<i>Análise de Dados.....</i>	<i>62</i>
Aspectos Éticos	64
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
INFORMAÇÕES DA PRIMEIRA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO	65
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	65
AVALIAÇÃO DOS CONSTRUCTOS DO ENGAJAMENTO E DAS PREOCUPAÇÕES DOCENTES.....	66
AVALIAÇÃO DAS CORRELAÇÕES INTERNAS DO ENGAJAMENTO NO TRABALHO.....	69
AVALIAÇÃO DAS CORRELAÇÕES INTERNAS DO CONSTRUCTO DAS PREOCUPAÇÕES DOCENTES.....	71

<i>Estado Civil</i>	75
<i>Número de Escolas que os Professores Trabalhavam</i>	77
<i>Professores Atuantes no 5º Ano do Ensino Fundamental</i>	78
<i>Renda Suficiente</i>	79
<i>Participação da Família Durante a Pandemia</i>	80
<i>Faixa Etária</i>	81
<i>Tempo Total de Docência</i>	82
<i>Análise de Agrupamento dos Professores considerando as Preocupações Docentes e Engajamento no Trabalho</i>	84
<i>Análise de Agrupamento com as variáveis sociodemográficas dos professores</i>	86
INFORMAÇÕES DA SEGUNDA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO	88
PROFESSORES MAIS PREOCUPADOS E ENGAJADOS	88
<i>Participação da Família</i>	89
<i>Recomposição de conteúdos</i>	94
<i>Disciplina e controle de sala de aula</i>	99
<i>Número demasiado de alunos</i>	102
PROFESSORES MENOS PREOCUPADOS E ENGAJADOS	106
<i>Questões burocráticas</i>	107
<i>Políticas públicas</i>	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	136
ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	140
ANEXO 3: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	141
ANEXO 4: ESCALA DE ENGAJAMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES	143
ANEXO 5: ESCALA DE PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	144
ANEXO 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA	146
ANEXO 7: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1ª ETAPA	147
ANEXO 8: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2ª ETAPA	148

INTRODUÇÃO

Desde março de 2020, o mundo enfrentou uma crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, também conhecida como SARS-CoV-2. Essa crise provocou uma série de mudanças na conjuntura global. Uma das medidas adotadas para conter a propagação do vírus foi o distanciamento social. Ainda que esse período tenha sido marcado por medos e incertezas, ele também revelou inúmeras fragilidades, não apenas na saúde, mas também na educação, evidenciando a necessidade de repensar a prática pedagógica dos profissionais da educação, uma vez que a escola, como era conhecida, não foi mais a mesma (Alves e Barros, 2022; Avelar, Lima e Baptista, 2022; Ferreira, Ferraz e Ferraz, 2021; Nascimento e Silva, 2022; Nóvoa e Alvim, 2021).

Foi nesse cenário pandêmico que os professores se depararam com uma série de "novidades" em sua prática profissional. Com o distanciamento social, os docentes precisaram pensar e criar alternativas para promover a aprendizagem de seus alunos. Era inimaginável que os professores teriam que migrar do ensino presencial para outro modelo de ensino de maneira tão abrupta (Ferreira, Ferraz e Ferraz, 2021; Nascimento e Silva, 2022).

Sem aviso prévio, muitos educadores tiveram que adaptar conteúdos para plataformas digitais, aprendendo a utilizar ferramentas como videoconferências, aplicativos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem. Essa mudança exigiu rápida familiarização com tecnologias, muitas vezes sem formação adequada ou suporte institucional. Além disso, a preparação das aulas tornou-se mais desafiadora devido à necessidade de incentivar a participação dos alunos a distância (Nascimento e Silva, 2022).

Contudo, o ensino remoto evidenciou desigualdades profundas, tanto no acesso à tecnologia quanto nas condições de ensino e aprendizagem. Muitos professores precisaram conciliar a criação de materiais digitais, a interação constante com alunos e famílias e, em muitos casos, a supervisão de suas próprias responsabilidades domésticas. O distanciamento físico também limitou a capacidade dos educadores de acompanhar de perto as dificuldades dos alunos, exigindo o desenvolvimento de novas estratégias para avaliar a aprendizagem e garantir a inclusão daqueles que enfrentavam barreiras tecnológicas ou socioeconômicas (Nascimento e Silva, 2022).

Esse período desafiador também expôs os professores a situações desgastantes e estressantes, intensificando a necessidade de adaptação. Fatores como constrangimentos situacionais, limitações pessoais e bem-estar emocional passaram a influenciar, de maneira determinante, a capacidade reflexiva dos docentes diante dos desafios cotidianos (Alves e Barros, 2022; Ferreira, Ferraz e Ferraz, 2021).

Especificamente, os professores precisaram redesenhar suas práticas pedagógicas, buscando formas mais eficazes de proporcionar aprendizagem aos alunos e reinventando sua atuação. Entretanto, nesse contexto, as desigualdades sociais já existentes na sociedade se acentuaram, e os professores passaram a lidar com demandas que, no ensino presencial, não eram tão evidentes (Alves e Barros, 2022; Ferreira, Ferraz e Ferraz, 2021).

Diante desse cenário, os profissionais não tiveram tempo hábil para adquirir formação adequada para enfrentar essa nova realidade. Ou seja, faltavam, principalmente, habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, indispensáveis para que os docentes realizassem seu trabalho (Nascimento e Silva, 2022).

O agravamento da precarização do trabalho docente durante e após a pandemia trouxe aos professores uma sobrecarga significativa. O professor passou a utilizar, por exemplo, suas próprias mídias sociais para trabalhar; seu tempo livre diminuiu consideravelmente; e a cobrança sobre seu desempenho aumentou. Tais demandas impuseram tamanha pressão que a saúde mental e o esgotamento tornaram-se evidentes (Ferreira, Ferraz e Ferraz, 2021).

É válido destacar que a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas. O trabalho docente exige do professor, em muitas situações, executar tarefas que nem sempre têm relação entre si ou com a práxis pedagógica. Observou-se ainda um crescimento da burocracia nas tarefas cotidianas do docente, o que, com as exigências impostas pela pandemia de Covid-19, se tornou ainda mais acentuado (Tardif, 2009).

O nível de engajamento dos professores no trabalho docente foi crucial para que o processo de ensino não fosse interrompido, buscando mitigar as perdas na aprendizagem dos alunos. As preocupações docentes também desempenharam um papel central na orientação do trabalho pedagógico. Questões como os procedimentos adotados na aplicação das tarefas, o tempo que as famílias dedicavam ao estudo com as crianças, a falta de compreensão das atividades mais complexas e

o descaso ou a falta de interesse por parte de algumas famílias levaram os professores a reconsiderar repetidamente o impacto e a dinâmica de sua prática docente durante esse período.

É fundamental compreender que escola e família devem atuar de forma colaborativa e complementar para alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as tecnologias, por si só, não educam ninguém, pois aprender não é um ato individual e mecânico; é necessário a presença do professor e da interação com os colegas para que a construção do conhecimento ocorresse de forma significativa (Nóvoa e Alvim, 2021).

No entanto, o retorno dos alunos ao ensino presencial evidenciou um cenário preocupante: o aprofundamento das defasagens de aprendizagem, que passaram a demandar ações sistemáticas de recomposição dos conhecimentos não consolidados. Segundo Honora et al. (2022), essas defasagens referem-se não apenas à interrupção de conteúdos curriculares, mas também à perda de continuidade no desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais. As causas desse retrocesso incluíam a baixa participação nas aulas remotas, a não realização ou entrega das atividades propostas, a evasão escolar, a falta de acesso a dispositivos tecnológicos e conexão com a internet, e o distanciamento prolongado do ambiente escolar.

No Brasil, por exemplo, as escolas fecharam em março de 2020, com a transição para o ensino remoto ocorrendo logo em seguida. A reabertura das instituições foi gradual e começou a ser implementada em algumas localidades a partir de 2021, dependendo das condições sanitárias e das deliberações dos governos estaduais e municipais. No entanto, muitas escolas só retomaram plenamente as atividades presenciais em 2022, o que acentuou ainda mais os impactos da pandemia no processo educacional (Avelar, Lima e Baptista, 2022).

Essas rupturas no percurso escolar exigiram dos professores não apenas adaptações metodológicas, mas também reflexões sobre o próprio sentido do trabalho docente em um cenário de crise. A urgência por lidar com lacunas formativas e demandas emocionais dos estudantes passou a coexistir com a pressão por resultados e o retorno imediato ao “ritmo normal” das escolas, muitas vezes desconsiderando as marcas deixadas pelo período pandêmico no cotidiano pedagógico.

O estudo pioneiro de Fuller (1969), embora não tenha sido desenvolvido durante o contexto da pandemia, permanece fundamental para compreender as preocupações docentes, especialmente em momentos de transição e desafios na prática profissional. Na pesquisa, identificou-se que os jovens professores em formação, apresentavam, inicialmente, preocupações centradas na disciplina a ser ministrada e nos aspectos burocráticos da escola. À medida que avançavam no estágio supervisionado, essas preocupações se transformavam, passando a incluir a aceitação no ambiente escolar e o domínio da turma. Ainda que se refira a um período anterior, o modelo de Fuller oferece subsídios importantes para analisar as mudanças nas preocupações dos professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico, especialmente no que se refere à reorganização do trabalho docente e às inseguranças provocadas pelas rupturas na dinâmica escolar.

Em estudos subsequentes, Fuller, Parsons e Watkins (1974) propuseram três fases de desenvolvimento das preocupações docentes: pré-ensino, marcada por ansiedades iniciais sobre o papel docente; ensino precoce, centrada na adaptação e sobrevivência no ambiente escolar; e preocupações tardias, voltadas para o impacto do ensino e o desenvolvimento dos alunos.

A partir dessa base teórica, Fuller e Bown (1975) apresentaram a organização das preocupações docentes em três dimensões: consigo, tarefa e impacto da tarefa. A dimensão consigo refere-se aos aspectos de sobrevivência do professor no ambiente escolar, como a aceitação pelos colegas, o medo do fracasso e a ansiedade em relação ao desempenho. A dimensão tarefa engloba preocupações com o planejamento, a organização das atividades pedagógicas e a gestão da sala de aula. Já a dimensão impacto da tarefa diz respeito aos efeitos do trabalho docente sobre os alunos, como a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral. Os autores ressaltaram que essas preocupações não ocorrem de forma linear ou exclusiva, podendo se manifestar de maneira simultânea e se transformar ao longo da trajetória profissional do professor (Fuller, 1975; Fuller e Bown, 1975).

Corroborando essas evidências, Vieira (2017) analisou as preocupações de professores de Educação Física a partir da teoria de Fuller e Bown. O estudo destacou a relevância do modelo, mas também indicou a necessidade de sua revisão e adaptação ao contexto contemporâneo brasileiro. A pesquisa revelou que fatores como sexo, vínculo empregatício e tempo de experiência influenciavam diretamente as preocupações docentes. Posteriormente, Vieira (2022) ampliou a compreensão do

tema, propondo novas dimensões, como os problemas sociais e as políticas públicas, que passaram a compor o campo das preocupações dos professores. Essas dimensões diziam respeito às condições estruturais do sistema educacional e à gestão governamental, evidenciando o impacto de fatores externos na prática e no bem-estar docente.

Além dessas, o estudo também identificou outras dimensões relevantes, como a formação e a saúde docente, que emergiram das falas dos professores como fontes significativas de preocupação. A dimensão da formação dizia respeito às lacunas na formação inicial e continuada, que impactavam diretamente a segurança e a eficácia na prática pedagógica. Já a dimensão da saúde docente envolvia aspectos relacionados ao desgaste físico e emocional decorrente das condições de trabalho. No entanto, tais dimensões, embora conceitualmente relevantes, não foram formalmente incorporadas ao modelo teórico proposto por Vieira, permanecendo como sugestões para investigações futuras. A presença desses elementos sinaliza a complexificação das preocupações docentes no cenário atual, em que aspectos subjetivos, institucionais e políticos se entrelaçam na vivência profissional dos professores.

Ao traçar um paralelo com o cenário da pandemia, é importante destacar que o estudo de Vieira (2017), embora não tenha sido desenvolvido nesse contexto, analisou as preocupações docentes em um período anterior, oferecendo elementos relevantes para refletir sobre os desafios enfrentados mais recentemente. Nesse estudo, os docentes demonstraram preocupações não apenas com aspectos ligados à prática pedagógica ou ao ambiente de trabalho, mas também com a realidade dos alunos com os quais atuavam. Entre os fatores apontados, destacou-se a ausência de participação familiar no ambiente escolar como um possível elemento contribuinte para o baixo desempenho discente. Embora essa pesquisa não tenha contemplado o contexto pandêmico, suas contribuições ajudam a compreender as múltiplas dimensões que atravessam a prática docente, especialmente quando agravadas por crises como a vivida a partir de 2020.

Diante do cenário da pandemia, o contexto escolar e social dos professores foi profundamente alterado, impactando desde a organização das aulas até as relações com os alunos e suas famílias. Coube aos docentes adaptarem, de maneira urgente, suas metodologias de ensino para se adequarem à nova realidade imposta pelo distanciamento social e pelo ensino remoto emergencial (Avelar, Lima e Baptista,

2022). Nesse processo, emergiram preocupações relacionadas à própria capacidade dos professores de responder às novas exigências do trabalho pedagógico mediado por tecnologias. Muitos relataram sentimentos de despreparo e insegurança frente às ferramentas digitais, o que evidenciou uma lacuna importante: não houve, de forma sistematizada, uma formação adequada para que os docentes pudessem atuar com eficácia durante a pandemia. Essa ausência de suporte técnico e pedagógico, especialmente no que tange ao domínio das tecnologias digitais, desestabilizou diversos professores e impactou diretamente sua atuação e seu bem-estar profissional.

Paralelamente, a junção de fatores como a desorganização política e a ausência de políticas públicas efetivas, colocou os professores em uma posição de vulnerabilidade, na qual a desvalorização da carreira docente, a precarização do trabalho intelectual e a minimização do papel do Estado frente às questões educacionais tornaram-se alvo de críticas e debates. Esse cenário não apenas comprometeu a saúde mental de muitos profissionais da educação, como também enfraqueceu a identidade coletiva e a força política da categoria docente (Avelar, Lima e Baptista, 2022; Ferreira, Ferraz e Ferraz, 2021; Nascimento e Silva, 2022).

Nesse contexto, Avelar, Lima e Baptista (2022) analisaram os impactos da pós-pandemia sobre a saúde mental dos professores, constatando que esses profissionais enfrentaram abalos significativos, especialmente relacionados ao estresse cotidiano. As dificuldades impostas pela nova realidade de trabalho, como a necessidade de manter a produtividade sob condições adversas, evidenciaram o desgaste físico e emocional da categoria. Esses fatores reforçam a importância de compreender como as preocupações docentes influenciam diretamente seu engajamento profissional, impactando a qualidade do ensino e a permanência na carreira.

Vale considerar que o engajamento pode ser compreendido como um estado mental positivo, relacionado ao envolvimento profundo e ao entusiasmo com as atividades laborais, o que contribui para a promoção da saúde mental no ambiente de trabalho. Segundo Schaufeli (2018) e Formiga et al. (2019), o engajamento se caracteriza por três dimensões principais: vigor, dedicação e absorção (concentração).

A dimensão vigor está relacionada a elevados níveis de energia e resiliência mental durante o trabalho. Mesmo diante de adversidades, predomina o esforço para superar desafios, mantendo a disposição para o exercício da docência. Professores

com alto vigor tendem a inspirar seus alunos e a promover um ambiente de aprendizagem mais produtivo, favorecendo melhores resultados educacionais (Martins, Mendonça e Vazquez, 2021).

A dimensão dedicação refere-se à sensação de significado, entusiasmo, desafio, orgulho e inspiração na realização do trabalho. No exercício docente, essa dimensão é fundamental, pois o processo de ensino-aprendizagem voltado ao desenvolvimento pleno dos alunos depende de práticas pedagógicas que façam sentido e sejam motivadoras. Professores dedicados transformam suas aulas em experiências significativas para os estudantes (Martins, Mendonça e Vazquez, 2021).

A dimensão absorção, também denominada concentração, diz respeito ao grau de envolvimento total com as tarefas realizadas. Nesse estado, o tempo parece passar rapidamente e o indivíduo se mantém plenamente focado nas atividades. Essa característica é essencial para a prática docente, uma vez que a atenção plena durante o processo de ensino é determinante para a construção de relações de aprendizagem de qualidade entre professores e alunos (Martins, Mendonça e Vazquez, 2021).

Essas três dimensões evidenciam a importância do planejamento e da gestão consciente do engajamento no trabalho. Independentemente da função desempenhada no ambiente escolar — seja em sala de aula, na coordenação pedagógica, na gestão, na tutoria ou na assessoria educacional — os professores enfrentam pressões emocionais e institucionais semelhantes em busca de resultados efetivos (Martins, Mendonça e Vazquez, 2021).

De fato, no contexto escolar, o engajamento constitui um fator decisivo, pois contribui para o bem-estar do trabalhador, possibilitando maior envolvimento e entusiasmo nas atividades diárias. No entanto, níveis elevados de demandas associadas à escassez de recursos no trabalho podem conduzir ao esgotamento físico e mental, comprometendo tanto a saúde do profissional quanto a eficácia do trabalho pedagógico (Mercalli, 2019). Ainda assim, profissionais engajados são considerados essenciais para o sucesso e a eficiência das organizações escolares (Formiga et al., 2019).

No Brasil, a aplicação do constructo do engajamento em investigações com docentes tem contribuído significativamente para o diagnóstico das condições de trabalho e para o desenvolvimento de estratégias voltadas à promoção da motivação e do bem-estar no ambiente escolar. A investigação sobre essa temática em

diferentes contextos educacionais forneceu subsídios importantes para refletir sobre os fatores que favorecem ou comprometem a permanência do professor na carreira, bem como para propor ações que visem à valorização da docência e à melhoria da qualidade do ensino (Schaufeli, 2013; Hakanen et al., 2006).

Estudos como os de Ferreira e Oliveira (2021) evidenciaram que o engajamento docente está diretamente relacionado à percepção de autonomia, reconhecimento profissional e apoio institucional, sendo esses elementos fundamentais para a satisfação no trabalho. Já Silva (2020), ao adaptar e validar a Escala de Engajamento no Trabalho de Professores (EETP), demonstrou a relevância do instrumento para mensurar os níveis de vigor, dedicação e absorção entre professores da educação básica.

De forma semelhante, Formiga et al. (2019) analisaram os impactos do engajamento na saúde mental e no desempenho docente, indicando que altos níveis de engajamento atuam como fator de proteção contra o estresse ocupacional. Além disso, Mercalli (2019) destacou que a ausência de recursos institucionais, combinada a elevadas demandas emocionais e organizacionais, pode comprometer o engajamento e levar ao adoecimento físico e psíquico dos profissionais da educação. Essas pesquisas reforçam a importância de compreender o engajamento não apenas como um estado individual de motivação, mas como um indicador estratégico das condições de trabalho e da sustentabilidade da carreira docente no contexto contemporâneo.

Segundo Martins, Mendonça e Vazquez (2021), em termos individuais, o engajamento contribui para o crescimento e o desenvolvimento pessoal do profissional. Em termos organizacionais, os efeitos desse fenômeno refletem-se diretamente na qualidade do desempenho. Portanto, considerando o contexto da pandemia e do período pós-pandêmico, analisar o impacto do ensino remoto e do ensino presencial posterior é fundamental para compreender como essas mudanças afetaram as preocupações e o engajamento dos docentes, bem como a dinâmica de seu trabalho.

Na perspectiva de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), o engajamento constitui um constructo multidimensional, composto por quatro dimensões: engajamento cognitivo, engajamento emocional, engajamento social com os estudantes e engajamento social com os colegas. Essas dimensões permitem

compreender como os professores se envolvem emocional, cognitiva e socialmente em suas atividades, impactando diretamente a qualidade do ensino.

O engajamento no trabalho docente pode ser analisado por meio de diferentes instrumentos que mensuram as múltiplas dimensões desse fenômeno. Um dos principais é a Escala de Engajamento no Trabalho dos Professores (EETP), desenvolvida por Klassen et al. (2013) e traduzida para o português por Silva, Ferreira e Valentini (2020). A escala é composta por quatro dimensões, cada uma avaliada por quatro itens, utilizando uma escala Likert de sete pontos, que varia de 1 (nunca) a 7 (sempre).

A dimensão cognitiva refere-se à intensidade e ao esforço mental aplicados no trabalho docente, representando o comprometimento intelectual do professor com o processo de ensino. Já a dimensão emocional relaciona-se aos sentimentos positivos associados à prática de ensinar, refletindo felicidade, entusiasmo e realização pessoal no trabalho.

O engajamento social com os estudantes diz respeito à interação e à conexão entre o professor e seus alunos, evidenciando a construção de um ambiente acolhedor e colaborativo em sala de aula. Por sua vez, o engajamento social com os colegas refere-se à convivência e à colaboração entre os docentes no contexto escolar. Essas dimensões permitem compreender como o engajamento se manifesta em diferentes aspectos do trabalho docente, abrangendo esforços mentais, emocionais e sociais.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral investigar como o ensino durante a pandemia e no período pós-pandêmico impactou as preocupações e o engajamento dos docentes, considerando as transformações ocorridas nas práticas pedagógicas e nas condições de trabalho. Para alcançar tal finalidade, foram definidos três objetivos específicos: avaliar os constructos relacionados às preocupações e ao engajamento docente, correlacionar esses constructos e, por fim, identificar diferentes grupos docentes com base nesses indicadores, buscando compreender como esses elementos se expressam de maneira diferenciada entre os profissionais da educação. A articulação entre essas dimensões visa contribuir para a compreensão aprofundada das implicações do cenário pandêmico sobre a saúde mental e a permanência do professor na carreira.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar como o ensino durante a pandemia e no período pós-pandemia impactou as preocupações e o engajamento dos docentes.

Objetivos específicos

- Avaliar os constructos relacionados às preocupações e engajamento docente.
- Correlacionar os constructos das preocupações e engajamento docente.
- Identificar os diferentes grupos docentes considerando os constructos das preocupações e engajamento docente.
- Identificar os temas geradores de preocupação dos diferentes grupos de docentes.

JUSTIFICATIVA

A justificativa fundamenta-se em aspectos pessoais, acadêmicos e sociais. No âmbito pessoal, surge da inquietação gerada pela minha experiência como docente na rede municipal, especialmente durante a pandemia, enfrentando os desafios do ensino remoto e as vivências relacionadas ao retorno dos alunos ao ensino presencial.

No campo social, destaca-se a necessidade de dar voz aos professores e de promover a percepção coletiva de que as preocupações com a aprendizagem dos alunos não são casos isolados. Além disso, é relevante compreender o impacto do ensino remoto no engajamento docente com suas práticas pedagógicas. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a transformação da realidade educacional (Vieira et al., 2021).

Por fim, a justificativa acadêmica baseia-se na necessidade de compreender a realidade dos docentes no contexto pós-pandemia. A crise sanitária evidenciou as limitações das escolas e escancarou a defasagem de aprendizagem, que hoje se manifesta de forma constante no cotidiano dos professores. Esse cenário desperta inquietações, especialmente sobre como adaptar e executar o trabalho pedagógico diante dos desafios impostos.

As causas do retrocesso educacional são diversas, incluindo a baixa participação nas aulas remotas, a falta de entrega das atividades programadas, as desistências, a ausência de acesso às tecnologias e, sobretudo, a defasagem pedagógica (Honora et al., 2022). Diante disso, é essencial refletir sobre como o ensino remoto e o ensino pós pandemia impactaram as preocupações e o engajamento docente, tornando essa discussão urgente para a melhoria das práticas educacionais e do desenvolvimento profissional dos professores.

REVISÃO DE LITERATURA

1.1 TRABALHO DOCENTE

Apesar de o reconhecimento social dos professores e professoras como trabalhadores não ter ocorrido de forma simultânea e homogênea, principalmente devido ao abismo histórico entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, diversos estudos se dedicaram a analisar o trabalho docente em sua concretude. A partir do significado etimológico do termo “docência” — oriundo do latim *docere*, que significa ensinar, instruir e mostrar —, pode-se afirmar que o trabalho docente é caracterizado por uma intencionalidade educativa. Nessa linha, o exercício da docência ultrapassa a mera obtenção de diplomas ou certificações, sendo forjado na experiência prática e no cotidiano profissional, conforme a perspectiva de Thompson (1997) sobre o “formar-se” dos trabalhadores. Assim, o “formar-se” do professor ocorre no processo contínuo de constituição como sujeito inserido nas relações de trabalho na educação.

Na perspectiva marxista, Marx (2010) compreende o trabalho como elemento fundante da constituição do ser social no modo de produção capitalista. Contudo, esse trabalho é também mediado por relações de alienação, nas quais o trabalhador se vê separado tanto do processo quanto do produto do próprio trabalho. A extração da mais-valia — base da acumulação capitalista — evidencia a exploração que transforma o trabalhador em uma mercadoria. O produto de seu trabalho adquire existência própria e passa a dominar o sujeito que o produziu, resultando em um processo de estranhamento. Nesse sentido, a valorização do mundo material está diretamente relacionada à desvalorização do ser humano no capitalismo.

Em consonância com essa abordagem, Antunes (2009) também concebe o trabalho como categoria central da ontologia do ser social. Para o autor, o professor deve ser compreendido como um trabalhador que integra a classe que vive do próprio trabalho, estando, portanto, submetido às contradições da relação capital-trabalho. Antunes destaca que o trabalho possui caráter humanizador, pois é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e se realiza como sujeito histórico. No entanto, adverte que a vida humana não pode ser reduzida exclusivamente ao trabalho, sob o risco de se tornar uma experiência alienante e exaustiva. Dessa forma, cabe aos

trabalhadores reconhecerem as formas de trabalho que limitam sua liberdade e buscarem sua superação.

Por muitos séculos, porém, predominou a visão de que a docência era uma vocação ou missão, muitas vezes associada à inspiração divina ou à ideia de abnegação, isenta de interesses materiais. De Rossi (2021) aponta que essa concepção ainda persiste na contemporaneidade, dificultando o reconhecimento da docência como trabalho concreto, que envolve tanto produção material, quanto intelectual. Essa visão idealizada contribui para a desvalorização profissional e para a negligência em relação às condições objetivas de trabalho.

A forma como os professores se reconhecem enquanto trabalhadores influencia diretamente os significados que atribuem à sua atuação profissional. É nesse ponto que a abordagem de Antunes (2009) se articula à necessidade de refletir sobre as contradições e potencialidades do trabalho docente, à luz da crítica marxista.

Desde a década de 1980, sobretudo nos Estados Unidos, o trabalho docente passou a ser investigado como uma prática concreta, inserida em contextos históricos e sociais. Sob essa ótica, o ensino passou a ser compreendido não apenas como uma atividade técnica, mas como um trabalho marcado por relações humanas, contradições, saberes experienciais e condições materiais específicas. O ensino, enquanto prática social e histórica, revela-se uma das profissões mais antigas da humanidade, remontando à transmissão oral de saberes na pré-história e, mais tarde, ao uso da escrita na antiguidade. Assim, o trabalho docente tem como um de seus principais objetivos a transmissão do conhecimento acumulado historicamente, como afirma Tardif (2011).

O trabalho docente, portanto, é atravessado por múltiplos fatores que influenciam o exercício da profissão. A experiência vivida em sala de aula pode gerar tanto realização e satisfação quanto frustração e esgotamento, a depender das condições institucionais e do reconhecimento social atribuídos ao professor (De Rossi, 2021). Nessa direção, à docência, em seu “fazer-se” como profissão, passou por transformações significativas ao longo do tempo. Inicialmente entendida apenas como um conjunto de técnicas e habilidades pedagógicas, a prática docente passou a ser compreendida, como aponta Nóvoa (2000), como uma construção histórica, social e subjetiva, implicando envolvimento pessoal e compromisso ético com a formação dos alunos.

No Brasil, o reconhecimento legal da docência como profissão teve marcos significativos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, representou um dos primeiros instrumentos normativos voltados à organização do sistema educacional. Embora não tenha tratado diretamente da valorização da carreira docente, a LDB estabeleceu atribuições ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), como a formulação de políticas educacionais e o acompanhamento da execução do Plano Nacional de Educação, criando, assim, condições institucionais para a regulamentação da profissão (Brasil, 1961).

A norma também previu a participação da sociedade civil no aperfeiçoamento da educação nacional, ainda que de forma limitada. Esse movimento inicial contribuiu para a construção de um entendimento mais amplo sobre a educação como responsabilidade do Estado e da coletividade, embora a valorização efetiva do professor enquanto trabalhador ainda não estivesse consolidada nesse período.

Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (*"Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 9.131, de 24/11/1995*)

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que se instituiu, de maneira mais concreta, a valorização dos profissionais da educação como princípio

fundamental do ensino. O Artigo 206, em especial, passou a garantir planos de carreira, ingresso por concurso público e a criação de um piso salarial nacional, além de reforçar a importância da gestão democrática nas escolas públicas (Brasil, 1988). Essas disposições constitucionais marcaram um avanço no reconhecimento da docência como profissão regulamentada e fundamentada em direitos, ampliando a compreensão do trabalho docente como atividade intelectual e socialmente relevante.

A valorização prevista em lei também se articula com a luta histórica dos professores por melhores condições de trabalho, estabilidade e reconhecimento institucional. Tais avanços legais, no entanto, contrastam com a realidade concreta enfrentada por muitos docentes no país, que continuam a lidar com sobrecarga de trabalho, baixos salários e fragilidade no reconhecimento profissional — fatores que impactam diretamente a experiência, o engajamento e a permanência na carreira.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)(revogado)

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

O interesse acadêmico e institucional pelo trabalho docente intensificou-se a partir da década de 1990, quando se passou a reconhecer a sala de aula como um espaço complexo e dinâmico, rico em possibilidades de investigação (Tardif, 2011). Nesse contexto, o olhar sobre o professor deixou de se restringir a um executor de tarefas pedagógicas e passou a valorizá-lo como sujeito ativo na construção do processo educativo. A partir desse momento, estudos sobre o cotidiano escolar, os

saberes docentes e as condições de trabalho passaram a ganhar centralidade nas pesquisas em educação.

A valorização do trabalho docente também se associou às exigências colocadas pela gestão democrática, prevista no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Tal princípio exige dos professores um compromisso ampliado com a instituição educativa, incluindo a capacidade de atuar em equipe, colaborar, discutir coletivamente e participar das decisões que envolvem a organização da escola (Oliveira, 2020). Nesse cenário, o trabalho docente não se limita ao ensino em sala de aula, mas envolve a participação ativa na construção de projetos coletivos e no fortalecimento da escola como espaço público e democrático.

No que se refere à carreira docente, Valle (2003) destaca duas vertentes contraditórias de análise: a primeira compreende a carreira como mediação do desempenho de múltiplas funções, e a segunda como inserção progressiva em uma trajetória profissional estruturada. De fato, há uma forte relação entre os saberes profissionais e o desenvolvimento da carreira, a qual é constituída por diferentes aspectos ligados ao domínio progressivo das relações de trabalho. Esses saberes não se restringem ao campo didático-pedagógico, mas também abrangem o conhecimento sobre o funcionamento institucional da escola e a interação com os pares.

Compreender o trabalho docente, segundo Tardif (2011), exige a análise das práticas educativas em todas as suas dimensões, tensões e dilemas. O cotidiano do professor é permeado por desafios que vão além da simples transmissão de conteúdo, exigindo adaptações a contextos sociais, econômicos e culturais diversos. Ao examinar essas realidades, o autor propõe uma leitura aprofundada das condições que moldam o exercício da docência, possibilitando não apenas o diagnóstico das dificuldades, mas também a elaboração de estratégias que contribuam para o fortalecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas.

O trabalho dos professores possuiu justamente aspectos formais e aspectos informais, e que, se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. consequentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade. (p. 45).

Diferentemente de outros tipos de trabalho manual, os professores não lidam com matéria inerte ou símbolos abstratos, mas com indivíduos dotados de vontades próprias, capacidades diversas e personalidades singulares. Essa interação humana

torna o ensino não apenas desafiador, mas também enriquecedor, uma vez que os alunos não são receptores passivos de informações, mas agentes ativos na construção do próprio conhecimento. O objeto do trabalho docente, portanto, são seres humanos ao mesmo tempo individualizados e socializados (Tardif, 2009; 2011).

Tardif e Lessard (2009) salientaram que

os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. (Tardif e Lessard, 2009, p. 227)

Percebeu-se, ao longo do tempo, que o conhecimento especializado dos docentes não tem sido devidamente valorizado. Embora a importância do professor seja frequentemente destacada em discursos institucionais, a visão predominante ainda reduz sua atuação à capacidade de dominar o conteúdo, ter alguma habilidade comunicativa e interagir com os alunos. Em outras palavras, a complexidade e a profundidade do conhecimento pedagógico dos professores foram, muitas vezes, subestimadas e invisibilizadas no debate público (Tardif e Lessard, 2009).

Quando se trata do trabalho docente, os professores são geralmente os primeiros a serem lembrados, pois são os mais numerosos e estão diretamente envolvidos no ato educativo. No entanto, frequentemente são vistos de maneira equivocada como os únicos responsáveis pelos resultados da escola e pelo desempenho dos alunos, sendo cobrados por aspectos que extrapolam seu controle direto. Com o aumento das responsabilidades atribuídas à escola na contemporaneidade, os professores passaram a enfrentar exigências para as quais, muitas vezes, não receberam formação adequada (Oliveira, 2020).

Em contextos de vulnerabilidade social ou em áreas rurais, essas exigências se agravam devido à ausência de serviços básicos, como saúde, assistência social, lazer e cultura. Nessas realidades, a escola acaba por assumir múltiplas funções sociais, tornando-se, muitas vezes, a única presença efetiva do poder público. Como consequência, os professores passam a desempenhar papéis que vão além da docência, assumindo funções para as quais não foram formados nem contratados. Isso evidencia que o trabalho docente extrapola os limites da sala de aula, exigindo atenção, cuidado e compromisso social (Oliveira, 2020).

A ampliação das funções atribuídas aos professores exige uma constante reavaliação de suas atribuições e do papel que exercem no processo educativo. Observa-se uma tendência crescente de acúmulo de responsabilidades dentro das escolas, que inclui tanto atividades pedagógicas quanto administrativas e de gestão. Essa expansão de funções contribui para tornar o trabalho docente ainda mais complexo, implicando maiores demandas emocionais, físicas e intelectuais (Oliveira, 2020).

Com o tempo, a natureza do trabalho docente tornou-se objeto de análise acadêmica, especialmente por seu impacto direto na identidade profissional. Garcia, Hypólito e Vieira (2005) observam que, ao final dos anos 1980, emergiram discussões sobre a natureza produtiva ou improdutiva do trabalho dos professores, questionando-se se sua atuação possuía valor útil dentro da lógica capitalista. Além disso, problematizou-se a forma como a docência era situada sociologicamente — ora como parte da classe média, ora como pertencente à classe trabalhadora — sem que houvesse um aprofundamento nos condicionantes históricos e sociais da formação dessa categoria como trabalhadores da educação.

Os docentes, de forma recorrente, têm enfrentado violências simbólicas e físicas, bem como processos de adoecimento decorrentes das condições precárias de trabalho. A modernidade, embora tenha proporcionado avanços tecnológicos e facilitado o acesso à informação, também impulsionou o consumismo, o individualismo e a intensificação da exploração laboral. Santos (2017) aponta que as técnicas hegemônicas da ciência foram apropriadas pelo mercado, promovendo uma aliança entre técnica, mercado e ciência, esta última apresentada como neutra e infalível. Essa concepção sustentou o chamado “pensamento único”, em que soluções tecnocráticas são tratadas como as únicas possíveis, excluindo abordagens mais humanizadas e coletivas.

A categoria de trabalho docente abrange não apenas os profissionais que atuam no processo educativo em escolas e instituições de ensino, com suas distintas funções e responsabilidades, mas também as atividades e relações que ocorrem nesses ambientes. Isso inclui o ensino formal, mas também o cuidado, a atenção e o vínculo humano que compõem o ato educativo em sua totalidade (Oliveira, 2020).

Nesse cenário de intensificação das exigências sobre o trabalho docente, marcado pela ampliação de funções e pela sobrecarga emocional, torna-se inevitável refletir sobre os impactos dessas transformações na saúde física e mental dos

professores. O modelo de sociedade pautado pelo produtivismo e pela racionalidade técnica impôs novas formas de controle e avaliação do trabalho, muitas vezes desconsiderando as dimensões humanas, subjetivas e relacionais da docência. Essa lógica instrumentalizada, sustentada por ideais de eficiência, desempenho e competitividade, aprofundou os processos de precarização e contribuiu para o adoecimento progressivo da categoria, evidenciando que o reconhecimento do professor como trabalhador — e da docência como um trabalho complexo — ainda é um desafio em curso.

Recorrentemente, os docentes enfrentam violências simbólicas, desvalorização institucional e adoecimentos relacionados às condições precárias de trabalho em que estão inseridos. A modernidade, embora tenha promovido avanços tecnológicos e facilitado o acesso à informação, também impulsionou o consumismo, o individualismo, o distanciamento social e a intensificação da exploração laboral. Segundo Santos (2017), as técnicas hegemônicas oriundas da ciência passaram a ser colocadas a serviço do mercado, promovendo uma associação direta entre técnica, mercado e ciência — esta última sendo concebida como neutra, objetiva e infalível. Esse processo sustentou o poder do pensamento único, fazendo com que ações fundamentadas em premissas técnico-científicas fossem apresentadas como as únicas soluções viáveis, silenciando abordagens educativas mais humanizadas, críticas e democráticas.

Ao comparar o trabalho industrial com o trabalho docente, observa-se uma diferença fundamental quanto à natureza e à flexibilidade dos objetivos estabelecidos. No setor industrial, especialmente na indústria automobilística, os objetivos são claros, específicos e de curto prazo, o que permite ao trabalhador visualizar rapidamente os resultados de suas ações. Essa precisão e previsibilidade contribuem para a construção de uma estrutura hierárquica eficiente na execução das tarefas coletivas dentro da fábrica (Tardif, 2001).

Em contrapartida, as formas de trabalho imaterial — como o trabalho docente — tornaram-se progressivamente mais absorvidas pelas lógicas de acumulação ampliada. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço de produção imaterial e historicamente menos vinculada às relações capitalistas de produção, passou a ser inserida de forma cada vez mais intensa em dinâmicas mercantis, comerciais e de quase-mercado. Ainda que a educação pública não produza mercadorias tangíveis, ela passou a ser manipulada pelo grande capital com o objetivo de moldar os futuros

trabalhadores, adequando-os às exigências do mercado. Dessa forma, a escola assume um papel estratégico no processo de reprodução do capital (Hypólito, 2011).

Para Curado e Silva (2018), a crescente influência do capital sobre o trabalho docente tem exigido a busca por alternativas emancipatórias. Para os autores, a emancipação humana envolve tanto o acesso irrestrito aos bens produzidos pela humanidade quanto o desenvolvimento de uma relação autônoma, consciente e subjetiva com o mundo. Por sua natureza total e radical, essa emancipação só pode ser plenamente alcançada quando for garantida a todos, sem distinção ou exclusão.

Nesse sentido, o processo de emancipação deve ser compreendido como uma construção coletiva, voltada à promoção da justiça social. O capitalismo, ao reconfigurar as relações humanas e sociais, transformou profundamente a essência do ser humano. Lukács (2010) analisou as duas faces do trabalho: uma que possui um caráter humanizador, por meio da ação transformadora sobre o mundo, e outra que, no contexto capitalista, promove a alienação e a exploração da força de trabalho, desumanizando o trabalhador.

Nessa perspectiva, a constituição do trabalho docente deve ser investigada a partir dos contextos históricos e das relações sociais compartilhadas, considerando as determinações estruturais do capitalismo. O trabalho dos professores não pode ser analisado de forma isolada, mas deve ser compreendido em sua dimensão relacional, histórica e social. Antunes (2009) reforça esse entendimento ao afirmar que "se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social". Essa crítica ganha concretude diante das recorrentes denúncias sobre condições precárias de trabalho, violência simbólica e física, e processos de adoecimento entre os docentes, evidenciando que a relação entre o professor e seu trabalho tem se tornado, em muitos casos, fonte de sofrimento.

Dessa forma, torna-se pertinente refletir sobre os trajetos formativos dos professores, as maneiras como se relacionam com sua profissão e os impactos que os contextos institucionais e sociais exercem sobre suas práticas. Analisar o significado do trabalho docente exige repensar categorias fundamentais da tradição marxista, como dialética, contradição, historicidade, totalidade e reprodução, as quais, direta ou indiretamente, permeiam as experiências vividas pelos professores. Como observa Varani (2013), os significados atribuídos ao trabalho docente são construídos de maneira subjetiva, mas também social e historicamente determinados, refletindo

os contextos nos quais esses profissionais foram formados e com os quais continuam a interagir cotidianamente.

Para Marx (2010), o trabalho é a atividade por meio da qual o ser humano transforma a natureza e, ao fazê-lo, também se transforma. Trata-se de uma categoria ontológica fundamental, pois é por meio do trabalho que o ser social se constitui historicamente. Essa concepção rompe com a visão utilitarista ou meramente econômica do trabalho, situando-o como elemento estruturante da existência humana, tanto em sua dimensão material quanto subjetiva.

Historicamente, ele representava a mediação entre o ser humano e a natureza, sendo condição fundamental para sua sobrevivência e desenvolvimento. No entanto, com as transformações sociais e econômicas, o trabalho deixou de ser visto apenas como um meio de existência e passou a ser compreendido também como instrumento de exploração, de acumulação de riqueza por parte de poucos e de aprofundamento das desigualdades sociais (De Rossi, 2021).

Nessa direção, Antunes (2009) evidencia que as transformações no mundo do trabalho, sob a lógica capitalista, extrapolam a dimensão meramente econômica. Segundo o autor, essas mudanças influenciam profundamente os modos de vida, os projetos de futuro e os horizontes intelectuais dos sujeitos. O trabalho, portanto, não apenas estrutura a vida material, mas também interfere na constituição subjetiva e cultural dos indivíduos, sendo atravessado por contradições que envolvem tanto o potencial emancipador quanto a sua dimensão alienante.

Mariz (2011, p. 1) afirma que “os sentidos do trabalho docente não são um quebra-cabeça montado a partir da trajetória, do contexto e da divisão do trabalho, mas um mosaico com peças disformes que ganha uma forma a partir de uma dinâmica composta por elementos históricos e conjunturais, coletivos e individuais”. Essa metáfora evidencia a complexidade do trabalho docente e a diversidade de sentidos atribuídos à profissão ao longo do tempo. É possível encontrar professores que, após muitos anos de atuação, se sentem realizados profissionalmente, enquanto outros vivenciam o adoecimento em decorrência das condições de trabalho e das contradições presentes na carreira.

A precarização do trabalho docente tem contribuído para o enfraquecimento psicológico da categoria, gerando, em muitos casos, a perda de sentido na profissão. Basso (1998) destaca que o sentido do trabalho não se resume à sobrevivência financeira ou à garantia de um salário. É necessário que o professor compreenda sua

participação na produção de subjetividades, na construção de sua identidade como trabalhador e no reconhecimento de sua importância social. O trabalho docente, portanto, adquire sentido à medida que o sujeito compreende sua inserção nas relações sociais e no processo educativo.

A compreensão do trabalho docente deve considerar os contextos históricos e as relações construídas entre os sujeitos. Antunes (2009) afirma que “se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social”. Essa crítica se torna evidente diante dos relatos de docentes sobre violência, adoecimento e condições precárias de trabalho, frequentemente noticiados tanto pela mídia quanto identificados em pesquisas acadêmicas, como indicam De Rossi (2021) e outras autoras que denunciam o distanciamento entre os professores e o sentido de sua prática profissional.

A educação e o trabalho, nesse contexto, são aspectos fundantes da vida humana, essenciais à socialização e à construção da identidade. A experiência docente, enquanto legado social e histórico, é simultaneamente transmitida e reconstruída na prática cotidiana. Tal entendimento permite interpretar o trabalho docente para além da noção de profissão formalizada, valorizando os saberes construídos na experiência e na relação com o outro. As análises do trabalho docente, portanto, devem considerar o cotidiano escolar, as vivências individuais e coletivas e o processo de trabalho como expressão da história e da cultura de uma categoria (Oliveira, 2020; Thompson, 1997).

Com base nessas reflexões, torna-se imprescindível compreender como as condições históricas mais recentes, particularmente aquelas impostas pela pandemia de Covid-19, impactaram o trabalho docente em suas múltiplas dimensões. A próxima seção trata do trabalho docente durante o ensino remoto e no período pós-pandêmico, buscando analisar as rupturas, adaptações e desafios vivenciados pelos professores nesse contexto excepcional, em consonância com o objetivo deste estudo de investigar os efeitos dessas transformações sobre o engajamento e as preocupações dos docentes da educação básica.

1.2 TRABALHO DOCENTE DURANTE O ENSINO REMOTO E PÓS PANDEMIA

Durante o triênio pandêmico (2020–2023), o trabalho docente passou por transformações profundas, especialmente no que diz respeito às formas de mediação e comunicação pedagógica. A adoção intensiva de tecnologias digitais no processo educativo trouxe à tona questionamentos relevantes sobre as mudanças estruturais na atividade docente e seus efeitos na saúde mental dos professores (Souza, Santos e Rodrigues, 2024).

Mesmo antes da pandemia, sinais como esgotamento mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, cansaço, depressão e medo já eram recorrentes entre os educadores. No entanto, a implementação repentina e excessiva de recursos tecnológicos, associada à sobrecarga de trabalho, agravou significativamente essas condições (Souza et al., 2021).

Essas transformações não ocorreram de forma isolada, mas se inserem em um contexto mais amplo de reorganização capitalista do trabalho, intensificada desde a década de 1990 (Antunes, 2008; 2009). Druck (2011) conceituou esse processo como “precarização social do trabalho” e cunhou a expressão “psicopatologia da precarização” para descrever os impactos desse modelo nas condições laborais e na saúde mental dos trabalhadores. Dentre os efeitos dessa lógica estão a intensificação do ritmo de trabalho, a flexibilização de jornadas, o acúmulo de funções, a migração do trabalho para o espaço doméstico e o uso compulsório de tecnologias, frequentemente sem formação adequada ou suporte institucional. Tais exigências, impostas sem negociação, comprometeram o bem-estar emocional dos docentes.

Autores como Antunes (2008; 2009) já alertavam, antes da pandemia, sobre os efeitos da precarização no cotidiano docente. Com a pandemia, essas dinâmicas se intensificaram: diante de novas demandas impostas, os professores internalizaram essas condições como parte de sua prática pedagógica, muitas vezes sem preparação prévia ou consentimento. La Boétie (2022) interpreta esse fenômeno como uma forma de “servidão voluntária”, na qual os próprios trabalhadores reproduzem a lógica da sobrecarga e do autossacrifício, o que compromete seriamente sua saúde mental.

A crise sanitária evidenciou, ainda mais, as fragilidades históricas da educação pública no Brasil. A carência de infraestrutura, como acesso à internet e a dispositivos tecnológicos por parte de professores e estudantes, constituiu um obstáculo especialmente grave em regiões marcadas por desigualdades socioeconômicas (Souza, Santos e Rodrigues, 2024). No início da pandemia, instituições de ensino de

todos os níveis suspenderam suas atividades. Contudo, diante da pressão pela continuidade dos serviços educacionais, autoridades, gestores e docentes mobilizaram-se para garantir a manutenção das aulas, mesmo que de forma improvisada e precária.

Nesse contexto, o Ministério da Educação autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por atividades remotas, mediadas por tecnologias digitais (Souza et al., 2021; Souza, Santos e Rodrigues, 2024). Essa medida foi regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que estabeleceu diretrizes para a reorganização dos calendários escolares e para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais. Como consequência, a pandemia acelerou a inserção das tecnologias digitais na educação, impondo aos professores o uso de plataformas, aplicativos e metodologias até então pouco exploradas.

A nova configuração educacional alterou de maneira significativa a jornada e as condições de trabalho dos docentes. Além de aulas online, os professores passaram a utilizar aplicativos como o WhatsApp para manter contato com os alunos e a produzir materiais impressos para aqueles sem acesso digital. Essa sobreposição de tarefas exemplifica o que Antunes (2020) denomina “plataformização do trabalho”, um fenômeno que compromete a separação entre tempo de trabalho e tempo livre, afetando diretamente o direito ao descanso e à regeneração física e mental.

Conforme Marx (2010), o tempo de trabalho é aquele em que o indivíduo está voltado à produção, enquanto o tempo livre é indispensável para o desenvolvimento humano integral. Quando essas fronteiras se diluem, ocorre a intensificação da exploração do trabalho, com prejuízos evidentes à saúde e ao bem-estar dos trabalhadores.

A transferência do ambiente de trabalho para o espaço doméstico impôs novos desafios à organização do tempo e à conciliação com demandas familiares, ampliando o tempo de trabalho não remunerado. Essa configuração favoreceu o aumento do estresse e do desgaste emocional entre os profissionais da educação (Souza, Santos e Rodrigues, 2024).

Nesse cenário, a atuação docente foi profundamente redefinida. O ensino remoto exigiu uma rápida e forçada adaptação, revelando tanto a capacidade de reinvenção quanto a insegurança diante das dificuldades pedagógicas e estruturais (Souza et al., 2021). A substituição do modelo presencial por práticas virtuais ocorreu

de forma abrupta, sem tempo hábil para planejamento, capacitação docente ou avaliação das condições reais de implementação.

Embora necessária para assegurar a continuidade da aprendizagem, essa nova realidade acentuou desigualdades entre os estudantes e sobrecarregou os docentes. A diferença de acesso às tecnologias resultou em disparidades educacionais, enquanto os professores acumulavam funções sem o suporte adequado (Souza et al., 2021; Souza, Santos e Rodrigues, 2024).

Diante dessas adversidades, os trabalhadores da educação reagiram por meio da organização coletiva e de iniciativas de resistência. Destacam-se as ações de sindicatos, universidades e grupos de pesquisa que denunciaram os impactos do ensino remoto e anteciparam as consequências no cenário pós-pandêmico — previsões confirmadas pela queda em indicadores como o IDEB de 2023.

A transição abrupta para o modelo remoto exigiu a implementação imediata de plataformas digitais, o uso compulsório de softwares de videoconferência e a reformulação dos conteúdos para formatos digitais. Nascimento e Silva (2022) destacam que, embora se esperasse a consolidação desse modelo, surgiram incertezas quanto à sua eficácia, o que demandou reflexões urgentes sobre a qualidade da aprendizagem.

A experiência do ensino remoto escancarou desigualdades sociais e reforçou a importância de se compreender o trabalho docente como eixo central para o aprimoramento da formação profissional (Nascimento e Silva, 2022). Com o retorno às aulas presenciais, os desafios se multiplicaram: reconstruir vínculos pedagógicos e sociais, superar as defasagens de aprendizagem e enfrentar condições estruturais precárias tornaram-se tarefas centrais no cotidiano escolar (Nóvoa e Alvim, 2021; Souza et al., 2021).

Esses desafios não foram exclusivos do Brasil. Na Argentina, Schwal (2022) observou as dificuldades no processo de resocialização escolar após o retorno presencial. No Peru, Fernandez e Fukuhara (2022) identificaram a adoção de modelos híbridos como tentativa de mitigar os efeitos negativos do ensino remoto, embora persistissem as dificuldades enfrentadas durante a pandemia.

Frente a esse cenário de transformações e adversidades, é essencial refletir sobre os percursos formativos dos docentes e as condições que impactam sua atuação. Tais reflexões abrem caminho para a próxima seção, na qual serão discutidas as preocupações docentes. Essa abordagem buscará compreender como

as exigências do ensino remoto e a retomada das aulas presenciais desencadearam novas angústias, incertezas e desafios nas relações pedagógicas e institucionais, ampliando o debate sobre saúde mental, engajamento e a sustentabilidade da carreira docente.

1.3 PREOCUPAÇÕES DOCENTES

A construção da teoria das preocupações docentes teve origem em estudos que buscaram compreender os fatores que influenciam a atuação profissional dos professores. No contexto educacional, o termo “preocupação” refere-se a sentimentos, ações e comportamentos relacionados à prática pedagógica (Trusz, 2016), influenciados por aspectos como idade, tempo de atuação, aprendizagem dos alunos, infraestrutura escolar, materiais e recursos humanos (Trusz, 2016; Vieira, 2017).

Fuller (1969) foi pioneira ao conceituar as preocupações docentes como inquietações, angústias e ansiedades que acompanham os professores ao longo de seu desenvolvimento profissional, envolvendo tanto aspectos pessoais quanto profissionais. Sua teoria, considerada clássica, proporcionou uma visão abrangente dos fatores que impactam a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que apontou caminhos para o aprimoramento do trabalho docente (Richardson; Placier, 2001).

Em seu primeiro estudo, Fuller investigou as mudanças nas preocupações de estudantes universitários em formação docente. Divididos em dois grupos, os participantes participaram de reuniões semanais com psicólogos, totalizando 43 encontros, cujas discussões foram gravadas, transcritas e analisadas. Os resultados demonstraram que, nas primeiras semanas de estágio, as principais preocupações estavam relacionadas ao conteúdo a ser ensinado e a aspectos burocráticos da escola (Fuller, 1969).

Ainda em 1969, a pesquisadora ampliou sua investigação com 29 estudantes de licenciatura nos Estados Unidos. Durante um semestre, os participantes receberam orientações de supervisores e registraram suas inquietações em diários organizados para discussão em grupo. Nesse estudo, observou-se que as primeiras preocupações surgiam em torno de questões pessoais, tanto entre professores experientes quanto iniciantes.

Com base em análises mais amplas, Fuller, Parsons e Watkins (1974) propuseram uma progressão no desenvolvimento das preocupações docentes, organizando-as em três fases: a fase pré-ensino, marcada por ansiedades e expectativas iniciais; a fase de ensino precoce, caracterizada por preocupações com a sobrevivência no ambiente escolar; e a fase de preocupações tardias, voltada ao impacto do ensino, ao aprendizado dos alunos e ao crescimento profissional do professor.

Posteriormente, Fuller e Bown (1975) sistematizaram essas preocupações em três dimensões principais: consigo, relacionada à adaptação e aceitação na comunidade escolar; tarefa, focada nos desafios da prática pedagógica, como planejamento e gestão de sala de aula; e impacto da tarefa, centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos e nos resultados do trabalho docente. Embora inicialmente estruturadas de forma sequencial, estudos posteriores demonstraram que essas preocupações não seguem uma progressão linear, sendo influenciadas por fatores contextuais e pela experiência profissional (Wendt; Bain; Jackson, 1981; Boggess; McBride; Griffey, 1985; Watzke, 2007).

Apesar do reconhecimento da teoria de Fuller e Bown, críticas surgiram quanto à capacidade de suas dimensões de refletirem adequadamente a realidade do trabalho docente. Pesquisadores como George (1978) e McBride (1993) propuseram novos instrumentos de avaliação, especialmente voltados para áreas específicas como a Educação Física, mas apontaram a necessidade de aprofundar a compreensão sobre as diferentes formas de preocupação docente (Behets, 1990; Meek; Behets, 1999).

De modo geral, as preocupações docentes estão vinculadas à experiência profissional, à formação inicial, às inseguranças pessoais e aos desafios cotidianos da escola (Ghaith; Shaaban, 1999; Van Den Berg, 2002; Both, 2010). Essas inquietações influenciam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico e exigem reflexões contínuas sobre o papel do professor e suas condições de atuação.

Riopel (2006) definiu a preocupação como um estado mental de alerta diante de uma situação incerta, que envolve emoções, reflexões e a necessidade de tomada de decisão. Nesse sentido, estar preocupado não significa, necessariamente, algo negativo; pode representar uma postura crítica e sensível às exigências da realidade.

As preocupações, portanto, manifestam-se ao longo de toda a trajetória profissional, tanto entre professores iniciantes quanto veteranos (Favatto, 2017). Para

Vieira (2022), elas são compreendidas como sentimentos e desafios que emergem durante o desenvolvimento profissional e que interferem diretamente na prática docente.

Trusz (2016) destaca que muitas dessas preocupações decorrem de situações pessoais e escolares, como a falta de recursos humanos, a dinâmica das relações no ambiente de trabalho, o progresso dos alunos, e o contexto social da escola. A esse respeito, Vieira (2017) propôs uma ampliação do modelo clássico, incorporando novas dimensões de preocupações, como as relacionadas às políticas públicas e às questões sociais.

Na proposta de reorganização das preocupações docentes, apresentada por Vieira (2022), a dimensão das políticas públicas refere-se às exigências estatais que impactam diretamente o trabalho do professor, como a baixa remuneração, a precarização das condições de ensino e a desvalorização da carreira. Estudos realizados por Riopel (2006), no Canadá, e por Favatto e Both (2019), no Brasil, demonstraram que fatores como aumento da carga horária, excesso de alunos por sala e pressão por resultados em avaliações externas, como o IDEB, têm gerado novas formas de preocupação entre os docentes.

Já a dimensão dos problemas sociais, dizem respeito ao contexto em que a escola e seus alunos estão inseridos. Questões como violência, ausência de infraestrutura básica, evasão escolar e fragilidade dos vínculos familiares têm afetado diretamente a prática dos professores e o seu engajamento com o trabalho pedagógico (Vieira, 2022; Piovani, Both e Nascimento, 2012).

Além disso, o aumento das demandas institucionais e das pressões por resultados tem provocado sentimentos de esgotamento e desmotivação, comprometendo a percepção de sentido no trabalho. Tais fatores também afetam a dimensão "consigo", à medida que o professor passa a questionar sua permanência na profissão diante das constantes mudanças e cobranças (Riopel, 2006).

É nesse cenário que as preocupações docentes se revelam como um verdadeiro termômetro da saúde ocupacional do magistério. Elas não apenas sinalizam os desafios concretos vivenciados na sala de aula, mas também expressam as tensões e contradições entre as expectativas sociais sobre o papel do professor e as condições reais de seu exercício profissional.

A experiência da pandemia da Covid-19 ampliou ainda mais esse campo de preocupações. A migração forçada para o ensino remoto, o aumento da carga de

trabalho e a desigualdade de acesso às tecnologias intensificaram o sofrimento e a sobrecarga emocional dos professores. As inquietações passaram a englobar também aspectos relacionados à saúde mental, à solidão no exercício docente e à dificuldade de reconectar-se com os alunos no retorno ao ensino presencial.

Compreender as preocupações docentes é, assim, essencial para analisar a qualidade do trabalho educativo e o engajamento dos professores com sua profissão. Esses elementos estão profundamente interligados, pois um docente preocupado com as condições de sua atuação tende a apresentar diferentes níveis de motivação, envolvimento e permanência na carreira. Na próxima seção, o conceito de engajamento docente será aprofundado, articulando-se com as preocupações discutidas até aqui e permitindo uma reflexão mais ampla sobre a saúde emocional, a valorização profissional e a sustentabilidade da docência no contexto contemporâneo.

1.4 ENGAJAMENTO DOCENTE

O engajamento tem sido amplamente discutido no campo da psicologia ocupacional, especialmente em contraponto à síndrome de burnout. Embora algumas abordagens o considerem como o oposto da exaustão, da falta de energia e da desmotivação, outras o tratam como um construto independente, com características próprias. Apesar dessa distinção, é inegável que engajamento e burnout são fenômenos relacionados, ainda que não representem extremos de um mesmo contínuo. O engajamento é definido como um estado afetivo-cognitivo mais amplo e persistente, que não se concentra em um objeto, indivíduo ou comportamento específico (Bakker, 2016).

Schaufeli e Bakker (2004) investigaram o engajamento de trabalhadores em diversas profissões e apresentaram, em 2003, a Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Esse construto se manifesta por meio de elevados níveis de energia (vigor), sentimentos de entusiasmo (dedicação) e envolvimento com o trabalho (absorção). Diversas pesquisas indicam que o engajamento no trabalho resulta da experiência gerada pela combinação entre exigências do trabalho e os recursos disponíveis para enfrentá-las (Nascimento e Padilha, 2022; Schaufeli, 2013; Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006; Martins, Mendonça e Vazquez, 2021).

Para Vázquez et al. (2015), o engajamento pode ser analisado a partir de uma perspectiva tridimensional, caracterizada por vigor, dedicação e concentração. Esse é o modelo teórico mais amplamente estudado (Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz e Schaufeli, 2015; Martins e Mendonça, 2019). Na dimensão vigor, são avaliados itens que se referem aos altos níveis de energia e resiliência, à disposição para investir esforços e à persistência diante das dificuldades (Nascimento e Padilha, 2022; Schaufeli e Bakker, 2004; Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006).

A dedicação refere-se ao senso de significado atribuído ao trabalho, caracterizado por entusiasmo, orgulho, inspiração e desafio. Já a absorção é medida por itens que indicam estar completamente imerso no trabalho, com dificuldade de se desligar dele, a ponto de perder a noção do tempo (Nascimento e Padilha, 2022; Schaufeli e Bakker, 2004; Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006). Esse envolvimento intenso, no entanto, está associado ao bem-estar físico e mental dos trabalhadores, influenciando positivamente na energia e na concentração durante a realização das tarefas (Pauli, Tomasi, Gallon e Coelho, 2017).

Formiga et al. (2019) também definem o engajamento como um estado mental no qual o trabalhador está imerso e entusiasmado em suas atividades, o que contribui para um bom estado de saúde mental. Schaufeli (2018) destaca que o engajamento pode ser mensurado como um fenômeno independente, sendo um indicador importante do significado psicológico do trabalho. Essa compreensão é especialmente relevante na educação básica pública, onde professores engajados tornam-se referências de sucesso, eficácia e desempenho organizacional (Schaufeli, 2014).

Além disso, o engajamento permite aos docentes lidar melhor com as pressões psicológicas associadas às altas demandas da profissão, promovendo um equilíbrio entre desempenho e bem-estar (Bakker e Demerouti, 2017; Schaufeli, 2014). Ainda que compartilhe algumas semelhanças com a adição laboral, conceito proposto por Andreassen et al. (2012), é essencial diferenciá-los. Enquanto o engajamento é marcado por prazer e uma relação positiva com o trabalho, a adição laboral caracteriza-se pela dedicação compulsiva e pela intensidade exagerada, que pode comprometer a vida pessoal e social.

Pessoas engajadas mantêm um vínculo saudável com suas atividades e encontram satisfação em sua realização, sem abdicar de outros aspectos da vida. Já a adição laboral está associada à dependência do trabalho, perda de controle e prejuízos na saúde mental. Assim, compreender o engajamento docente é

fundamental para identificar os fatores que favorecem o bem-estar, a permanência na carreira e a qualidade do ensino.

No contexto da saúde ocupacional, o modelo Job Demand-Resources and Work Engagement (JDR-WE) tem sido amplamente utilizado para analisar como as demandas e os recursos do trabalho influenciam o engajamento (Bakker e Demerouti, 2017; Hakanen e Bakker, 2017). Esse modelo destaca a importância do equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos do ambiente laboral para manter a estabilidade emocional e a saúde do trabalhador. Alterações nas condições laborais, como o aumento da carga horária, a intensificação de tarefas burocráticas, a pressão por desempenho, a escassez de recursos pedagógicos e a desvalorização profissional, podem impactar negativamente o engajamento, comprometendo o bem-estar do indivíduo (Taris e Schaufeli, 2016; Breevaart e Bakker, 2018).

A análise do engajamento, especialmente em contextos desafiadores como a educação básica, requer a consideração das demandas e dos recursos do trabalho, bem como das percepções de segurança psicológica. Quando os professores sentem-se apoiados e engajados, tornam-se mais resilientes e capazes de estabelecer vínculos positivos com suas tarefas, promovendo um ambiente de ensino mais eficaz e saudável (Schaufeli e Bakker, 2004; Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006).

Para Martins, Mendonça e Vazquez (2021), em termos individuais, o engajamento contribui para o crescimento e o desenvolvimento pessoal do profissional. Em termos organizacionais, os resultados desse fenômeno refletem-se na qualidade do desempenho. Trata-se de um estado sempre positivo e intenso, mais relacionado à maneira como as pessoas engajadas realizam seu trabalho do que às metas empresariais, às tarefas laborais ou ao tipo de organização em que estão inseridas.

Pessoas engajadas tendem a focar em atividades significativas e prazerosas, resultando em melhores indicadores de saúde laboral e melhores resultados no trabalho. Esses aspectos são essenciais para a docência na educação básica, pois permitem que os professores desenvolvam suas atividades com qualidade e contribuam efetivamente para a aprendizagem dos alunos (Martins, Mendonça e Vazquez, 2021; Martins e Mendonça, 2019).

Nesse contexto, Schaufeli (2013) abordou o engajamento sob uma perspectiva cognitiva e afetiva, destacando a conexão entre os indivíduos e suas atividades, o bem-estar e o sentimento de pertencimento no trabalho. Essas características

promovem um bom desempenho dos trabalhadores, pois, ao vivenciarem estados mais positivos durante suas atividades, mantêm uma melhor saúde. A literatura atual enfatiza que pessoas engajadas são essenciais para o sucesso e a eficiência organizacionais (Martins e Mendonça, 2019).

Para estudar o engajamento no trabalho, o modelo de Demandas e Recursos no Trabalho (Job Demands-Resources – JDR) tem sido adotado com frequência com o intuito de compreender as relações entre os recursos e as demandas do trabalho e a realização das atividades laborais (Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006; Bakker e Demerouti, 2016).

Além deste instrumento, a Escala de Engajamento no Trabalho (Utrecht Work Engagement Scale – UWES-17), desenvolvida por Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker (2002), também tem sido utilizada para avaliar o construto do engajamento. Ela é composta por 17 itens, divididos em três dimensões: vigor (seis itens), dedicação (cinco itens) e absorção (seis itens). Posteriormente, foi elaborada uma versão reduzida da escala (UWES-9), composta por nove itens distribuídos igualmente entre as três dimensões (Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006).

As escalas UWES-9 e UWES-17 têm sido utilizadas para medir o engajamento no trabalho em diversos grupos ocupacionais, como funcionários públicos, empresários, médicos, policiais militares e enfermeiros, entre outros (Schaufeli, 2013). Ambas as versões demonstraram boas características psicométricas em amostras de diferentes países. No Brasil, essas escalas também apresentaram ótimos índices psicométricos (Ferreira et al., 2016; Vazquez, Magman, Pacico e Hutz, 2015).

Nascimento e Padilha (2022) destacam que o engajamento (ou sua ausência) no trabalho docente depende de diversos fatores, não apenas da subjetividade do sujeito, mas principalmente das condições de trabalho e de questões relativas à profissionalização docente. Os professores ocupam uma posição estratégica no ambiente escolar, especialmente por exercerem papel fundamental com os alunos e na sociedade. Além disso, constituem a base do processo de ensino-aprendizagem ao compartilharem conhecimentos com os estudantes (Ramos, 1999; Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006).

Avaliar o engajamento no trabalho dos docentes é importante para a compreensão dos processos psicológicos subjacentes à qualidade do ensino (Silva, Ferreira e Valentini, 2020). No âmbito laboral, o engajamento pode gerar ou aumentar o bem-estar do trabalhador, permitindo maior envolvimento e entusiasmo nas

atividades. Por outro lado, elevados níveis de demandas e baixos níveis de recursos no trabalho podem levar ao esgotamento físico e mental do profissional.

Para medir o engajamento no trabalho docente, Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) propuseram uma escala específica para professores, denominada Engaged Teachers Scale (ETS), que avalia o engajamento desses profissionais no desenvolvimento de suas tarefas escolares. A versão final da escala foi composta por 16 itens, distribuídos em quatro dimensões: engajamento cognitivo, engajamento emocional, engajamento social com os estudantes e engajamento social com os colegas (Silva, Ferreira e Valentini, 2020).

Segundo Silva, Ferreira e Valentini (2020), o engajamento no trabalho dos professores é fundamental para compreender os processos psicológicos subjacentes ao ensino de qualidade. Por esse motivo, os autores propuseram a adaptação da ETS para o português. O processo de adaptação envolveu a tradução por dois psicólogos fluentes em inglês, seguida por uma retradução e verificação da equivalência semântica por outros profissionais. A versão final da escala em português apresentou evidências iniciais de validade, recomendando seu uso em pesquisas brasileiras voltadas à avaliação do grau de engajamento docente e suas implicações para o bem-estar e a qualidade de vida no trabalho.

Foram testados três modelos para a estrutura da escala: um de primeira ordem com quatro dimensões independentes, outro com quatro dimensões e um fator geral, e um modelo bifatorial com uma dimensão geral e quatro específicas. Embora o modelo bifatorial tenha apresentado ajuste ligeiramente superior, optou-se pelo modelo de quatro fatores de primeira ordem por sua simplicidade e alinhamento com a proposta original (Silva, Ferreira e Valentini, 2020).

A análise de invariância demonstrou consistência entre diferentes grupos, como sexo, modalidade de aplicação (online e presencial), faixa etária e tempo de docência. Os índices de consistência interna das dimensões foram adequados, com exceção da dimensão "engajamento social com os colegas", que apresentou índice ligeiramente abaixo de 0,70. As correlações entre as dimensões da escala e a exaustão indicaram relação negativa, embora de intensidade moderada a baixa, sugerindo que o engajamento pode ter efeito protetor contra o esgotamento dos professores.

A construção e adaptação de instrumentos como a Escala de Engajamento de Professores (EEP) ganham importância crescente no campo educacional, especialmente devido ao papel essencial dos docentes no processo de ensino-

aprendizagem e na articulação entre escola e sociedade (Ramos, 1999; Song et al., 2014). Desafios como desinteresse dos alunos, problemas de comportamento e desrespeito aos professores afetam o engajamento docente e o desempenho escolar. Em contrapartida, professores engajados, motivados e comprometidos contribuem significativamente para o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal dos alunos (Silva, Ferreira e Valentini, 2020).

De acordo com Schaufeli (2013), o engajamento no trabalho é um estado afetivo-motivacional que gera disposição, envolvimento e esforço concentrado nas tarefas. Esse estado é mediado por recursos e demandas do trabalho, sendo que os recursos favorecem o desempenho e o crescimento pessoal e profissional, enquanto as demandas podem levar à exaustão (Bakker e Demerouti, 2017).

No Brasil, a validação da EEP é especialmente relevante, pois a compreensão do engajamento docente permite diagnósticos mais precisos sobre as condições de trabalho e o desenvolvimento de estratégias que promovam bem-estar e motivação. Estudos demonstram que o engajamento atua como fator protetivo contra o estresse e é essencial para a realização de tarefas de forma eficaz (Schaufeli, 2013; Hakanen et al., 2006).

A utilização da EEP e de outras ferramentas similares em diferentes contextos educacionais é crucial para o avanço da compreensão sobre o trabalho docente e sua relação com a qualidade da educação. Esses instrumentos oferecem subsídios para análises aprofundadas sobre as condições de trabalho, os desafios enfrentados e os fatores que influenciam o bem-estar dos professores (Silva, Ferreira e Valentini, 2020).

Cada uma das quatro dimensões principais da EEP avalia um aspecto específico do engajamento docente. A dimensão do Engajamento Emocional mede o envolvimento afetivo do professor com seu trabalho. Os itens dessa dimensão incluem afirmações como: "Estou animado(a) com o ensino", "Sinto-me feliz em ensinar", "Adoro ensinar" e "Acho divertido ensinar". Professores com alto engajamento emocional tendem a sentir-se realizados e motivados em suas atividades pedagógicas.

A dimensão do Engajamento Social com os Colegas avalia o envolvimento do professor nas interações sociais com os colegas de trabalho. Inclui colaboração, apoio mútuo e valorização das relações interpessoais no ambiente escolar. Exemplos de itens: "Na escola, eu me dou bem com meus colegas", "Na escola, sou comprometido(a) com a ajuda aos meus colegas" e "Na escola, valorizo as relações

que construo com meus colegas". O engajamento social com colegas é fundamental para um ambiente de trabalho cooperativo e para o fortalecimento do clima escolar.

Por outro lado, a dimensão do Engajamento Cognitivo mensura o esforço intelectual, o foco e a dedicação do professor em suas atividades de ensino. São exemplos de itens dessa dimensão: "Tento fazer o melhor para ter um bom desempenho enquanto ensino", "Enquanto ensino, realmente me dou ao trabalho", "Enquanto ensino, presto atenção ao meu trabalho" e "Enquanto ensino, trabalho com intensidade". Professores com alto engajamento cognitivo demonstram comprometimento com a qualidade do ensino.

Por fim, a dimensão do Engajamento Social com os Estudantes avalia o envolvimento afetivo e social do professor com seus alunos. São considerados itens como: "Em sala de aula, sou caloroso(a) com meus alunos", "Na sala de aula, tenho consciência dos sentimentos dos meus alunos", "Na sala de aula, preocupo-me com os problemas de meus alunos" e "Na sala de aula, sou compreensivo(a) com meus alunos". Essa dimensão revela o cuidado do professor com o bem-estar dos estudantes e sua disposição em construir relações de empatia e apoio.

Essas dimensões demonstram como o engajamento se manifesta de forma multifacetada na prática docente, impactando diretamente a qualidade do ensino e o ambiente escolar como um todo (Silva, Ferreira e Valentini, 2020).

Diante do exposto, torna-se evidente que o engajamento docente é um fenômeno complexo, multidimensional e profundamente influenciado pelas condições estruturais do trabalho. Ao integrar aspectos afetivos, cognitivos e sociais, ele revela não apenas o vínculo do professor com sua prática pedagógica, mas também sua percepção sobre o sentido e a viabilidade de permanecer na profissão. Compreender as nuances do engajamento permite identificar tanto os fatores de proteção quanto os elementos de risco presentes no cotidiano escolar, sobretudo em contextos marcados por precarização e exigências crescentes. Assim, a análise do engajamento deve ser articulada à reflexão crítica sobre as condições objetivas de trabalho.

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

O estudo foi descritivo, de corte transversal e utilizou uma abordagem mista, estruturada em duas etapas. A primeira etapa consistiu em uma investigação quantitativa, enquanto a segunda etapa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa.

Quanto à natureza, tratou-se de uma pesquisa aplicada, cujo objetivo foi gerar conhecimento voltado à prática e à solução de problemas específicos (Gil, 2007). Por fim, o contexto da abordagem mista, não se trata de hierarquizar uma abordagem sobre a outra, mas sim de reconhecer que ambas se complementam, permitindo uma compreensão mais ampla e aprofundada dos resultados (Minayo, 2010).

Caracterização do Endereço Social da Investigação

O município brasileiro de Laranjeiras do Sul, situado na região Centro-Oeste do estado do Paraná, possui uma população de aproximadamente 33 mil habitantes (IBGE, 2023). Fundada oficialmente em 30 de novembro de 1946, a cidade destaca-se por sua localização estratégica no entroncamento rodoviário entre as BR-277 e BR-158, conectando diversas regiões do estado e fortalecendo sua atuação como polo regional nas áreas de comércio, saúde e educação (Ramos, 2014; Joay, 2016).

Laranjeiras do Sul integra o território da Cantuquiriguaçu, no qual exerce grande representatividade administrativa e econômica. Historicamente, foi a capital do Território Federal do Iguaçu (1943-1946), período que marcou sua importância política no contexto da interiorização do oeste paranaense promovida pelo governo Vargas. Atualmente, a cidade desempenha papel estratégico na gestão territorial da região, articulando demandas locais e regionais (Joay, 2016; Mussoi, 2002).

A economia do município é diversificada, com destaque para o agronegócio, que inclui o cultivo de grãos como soja, milho e trigo, além de atividades relacionadas à pecuária e agroindústria. Recentemente, Laranjeiras do Sul consolidou-se como referência em práticas de desenvolvimento rural sustentável, impulsionadas por projetos de extensão e pesquisa realizados pelas instituições de ensino superior da

cidade. Essas ações valorizam a aplicação de tecnologias no campo e o desenvolvimento sustentável (Ramos, 2014; Camargo et al., 2022).

Na área educacional, o município possui uma estrutura que busca atender às necessidades da população local e regional. Laranjeiras do Sul conta com uma instituição pública de ensino superior: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A UFFS, inaugurada em 2010, tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento regional ao oferecer cursos voltados para à área da educação, à agroecologia e ao desenvolvimento rural sustentável. Em 2020, a instituição registrou mais de 1.300 estudantes matriculados e movimentou cerca de R\$ 29 milhões na economia local, evidenciando sua relevância como polo educacional e econômico (Camargo et al., 2022).

Na educação básica, Laranjeiras do Sul possui 11 colégios estaduais, 14 escolas municipais e oito centros municipais de educação infantil, atendendo aproximadamente 5 mil alunos na rede municipal de ensino. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental matriculam cerca de 2.251 estudantes, enquanto os Anos Finais atendem 1.565 alunos. No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os Anos Iniciais alcançaram a nota 6,5, enquanto os Anos Finais registraram 5,6, refletindo avanços, mas também apontando desafios para melhorar os índices educacionais (QEDU, 2023). Além disso, apenas 29% dos estudantes dos Anos Iniciais atingiram aprendizado adequado em Matemática, enquanto 42% alcançaram níveis satisfatórios em Língua Portuguesa, demonstrando a necessidade de estratégias pedagógicas focadas na melhoria do desempenho acadêmico (QEDU, 2023).

A infraestrutura escolar, embora apresente pontos positivos, como o acesso à internet banda larga em 60% das escolas e a disponibilidade de água tratada em 85% das unidades, ainda enfrenta desafios. Apenas 35% das escolas possuem quadras de esportes, e 5% dispõem de laboratórios de ciências, evidenciando a necessidade de maiores investimentos em estruturas que promovam a qualidade do ensino (QEDU, 2023). O corpo docente é composto por 127 professores nos Anos Iniciais, 160 nos Anos Finais e 153 no Ensino Médio (QEDU, 2023).

Primeira etapa da investigação

Amostra do Estudo

Nesta etapa do estudo, a amostra foi composta por 64 professores que atuavam em escolas municipais de Ensino Fundamental I na cidade de Laranjeiras do Sul/Paraná, durante a pandemia de Covid-19. Inicialmente, a população do estudo era formada por 73 profissionais; contudo, nove foram excluídos por não exercerem suas funções durante o período da pandemia.

Os participantes eram professores regentes que atendiam turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Profissionais que atuavam exclusivamente na Educação Infantil não fizeram parte desta investigação.

Os professores estavam distribuídos entre as 14 escolas municipais de Laranjeiras do Sul, localizadas tanto em áreas urbanas quanto na zona rural. Vale destacar que muitos desses profissionais atuavam em duas ou mais turmas e/ou escolas, refletindo a dinâmica do quadro docente no município. Todos os profissionais eram efetivos pelo menos 20h., no município.

Instrumentos de Pesquisa

Na primeira etapa da investigação, foram utilizados três instrumentos. O questionário sociodemográfico utilizado no estudo abordou diversas dimensões da vida pessoal e profissional dos professores. Foram coletadas informações básicas, como sexo, idade, estado civil e número de filhos, bem como dados sobre a formação acadêmica e o tempo de atuação no magistério e no município de Laranjeiras do Sul. Aspectos relacionados à carga horária, número de escolas e turmas atendidas, turnos de trabalho, média de alunos por turma e localização das escolas também foram investigados, incluindo questões sobre área de risco social e distância entre residência e local de trabalho.

Além disso, o questionário explorou questões financeiras, como a principal fonte de renda, presença de pluriemprego e suficiência da renda mensal, bem como o tempo disponível para lazer. Em relação ao período de ensino remoto durante a pandemia, os professores foram questionados sobre suas condições de trabalho, dificuldades no ensino, participação das famílias, acompanhamento do

desenvolvimento dos alunos e percepção de defasagem de conteúdos no retorno presencial. Também foi investigado se os professores enfrentaram problemas de saúde que impactaram seu desempenho profissional durante a pandemia (Anexo 3).

O outro instrumento utilizado foi a Escala de Engajamento no Trabalho de Professores (EETP) traduzida por Silva Junior (Junior, Ferreira, e Valentin, 2020), a qual é composta por 16 itens distribuídos em quatro dimensões, as quais são: engajamento cognitivo (quatro itens), engajamento emocional (quatro itens), engajamento social com os estudantes (quatro itens), e engajamento social com os colegas (quatro itens). Destaca-se que os participantes da pesquisa responderam o EPP por meio de uma escala tipo Likert de sete pontos, a qual varia de 1 (nunca) a 7 (sempre).

A EETP abordou aspectos relacionados à interação e relacionamento dos docentes com colegas e alunos, ao compromisso e dedicação ao ensino, e à percepção de satisfação e entusiasmo com a profissão. As questões exploraram atitudes como animação em ensinar, atenção ao trabalho, compreensão dos sentimentos e problemas dos alunos, valorização das relações interpessoais na escola, e a intensidade e prazer no desempenho das atividades docentes. (Anexo 4)

Além desses instrumentos, os profissionais responderam à Escala de Preocupações de Professores da Educação Básica (EPPEB), proposta por Vieira (2022), que tem como objetivo identificar as principais preocupações dos docentes da Educação Básica. Composta por 23 itens, a escala abrange as dimensões Consigo, Tarefa, Impacto da Tarefa, Problemas Sociais e Políticas Públicas. As respostas são registradas em uma escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (não preocupado) a 5 (extremamente preocupado).

A escala aborda uma ampla gama de preocupações enfrentadas pelos docentes, incluindo aspectos pedagógicos, sociais e estruturais. Entre os temas abordados, destacam-se o impacto da realidade social e condições de vida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, a qualidade e adequação do planejamento de aulas, a inclusão de alunos com necessidades especiais e a relação com a indisciplina e violência no ambiente escolar. Também são exploradas questões relacionadas à saúde física e mental do professor, à infraestrutura disponível, à valorização da profissão, e à participação familiar na escola (Anexo 5).

Procedimentos de Coleta de Dados

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Unioeste e a liberação da Secretaria de Educação para o desenvolvimento do estudo, foi realizado o contato com as diretoras das escolas por meio de mensagens via WhatsApp. Esse contato inicial destinou-se a apresentar os objetivos da pesquisa e fornecer uma cópia do material que seria disponibilizado aos professores para resposta. Em seguida, em conjunto com a direção e a equipe pedagógica das escolas, foi definida uma data para que a pesquisadora visitasse a escola e entregasse os questionários aos docentes.

Alguns professores foram abordados de forma breve pela pesquisadora, que utilizou no máximo 10 minutos da atenção dos docentes, considerando as limitações de tempo, já que alguns estavam em sala de aula e outros em hora-atividade. Esse contato se deu para explicar o conteúdo do questionário e das escalas, além de ser solicitado o envolvimento na pesquisa, com a devida explicação sobre o prazo limite para a entrega das respostas. Caso surgissem dúvidas, os docentes foram informados de que poderiam entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimentos.

Em algumas escolas, as coordenadoras pedagógicas optaram por realizar a entrega dos instrumentos diretamente ao grupo de professores. Nesse caso, as mesmas orientações fornecidas aos professores foram repassadas às coordenadoras, que se comprometeram a transmitir as informações ao grupo.

Ficou estabelecido que os professores teriam até 15 dias para responder os questionários e devolvê-los à diretora ou à pedagoga da instituição. Após o preenchimento, os docentes entregaram os materiais a um responsável da secretaria. No prazo acordado, a pesquisadora retornou às escolas para recolher os questionários respondidos. A coleta destes dados durou em média 8 meses.

Análise dos Dados

Inicialmente foi realizado a análise de normalidade da distribuição dos dados. Após isso, os constructos do engajamento no trabalho e das preocupações dos professores foi avaliado conforme as variáveis sociodemográficas utilizando os testes Prova U de Mann Whitney e Kruskal Wallis. Destaca-se que as correlações entre os constructos foram avaliadas por meio do índice de correlação de Spearman. Por fim, foi realizada a Análise de Cluster pelo Método Ward para identificar os grupos dos

professores considerando o constructo do engajamento docente e das preocupações dos professores, bem como, foi realizada as associações entre os grupos identificados na análise de agrupamento com as variáveis sociodemográficas dos professores por meio do teste de Qui-quadrado. Destaca-se que em todas as análises foi empregado o nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$).

Segunda Etapa da Investigação

Participantes do Estudo

A segunda etapa do estudo incluiu os participantes identificados na Análise de Cluster. Os resultados apresentaram que havia dois grupos de docentes, os quais eram: os mais engajados e preocupados, e os menos engajados e preocupados. Assim, foram selecionados sete docentes de cada grupo considerando o ranking de informações repassado na análise quantitativa.

Para a identificação dos participantes do estudo, foi apresentado códigos aos professores sendo que: a letra “P” corresponde a palavra “Professor; o sinal de “+” corresponde ao grupo de docentes mais engajados e preocupados; o sinal de “-” corresponde ao grupo de docentes menos engajados e preocupados; e o numeral corresponde a ordem do professor dentro dos grupos, sendo o menor número representava o docente com maiores valores correspondente ao seu grupo. Assim, as características dos participantes desta fase do estudo estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Características dos docentes entrevistados na segunda etapa da investigação.

Docentes Mais Preocupados e Engajados							
Código do Professor	P+1	P+2	P+3	P+4	P+5	P+6	P+7
Características	Feminino, 37 anos. Atua a 15 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 3 anos.	Feminino, 39 anos. Atua a 13 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 13 anos.	Feminino, 41 anos. Atua a 11 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 11 anos.	Feminino, 41 anos. Atua a 11 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 5 anos.	Masculino, 32 anos. Atua a 11 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 11 anos.	Masculino, 33 anos. Atua a 4 anos. Possui magistério, e no município estava atuando a 4 anos.	Feminino, 49 anos. Atua a 21 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 3 anos.
Docentes Menos Preocupados e Engajados							
Código do Professor	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7
Características	Feminino, 36 anos. Atua a 8 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 6 anos.	Feminino, 31 anos. Atua a 5 anos. Possui graduação, e no município estava atuando a 5 anos.	Feminino, 43 anos. Atua a 20 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 20 anos.	Feminino, 42 anos. Atua a 11 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 11 anos.	Feminino, 47 anos. Atua a 26 anos. Possui magistério, e no município estava atuando a 23 anos.	Feminino, 26 anos. Atua a 4 anos. Possui magistério, e no município estava atuando a 4 anos.	Feminino, 43 anos. Atua a 20 anos. Possui especialização, e no município estava atuando a 20 anos.

Fonte: Os autores, 2024

Instrumento de Coleta de Dados

Os participantes deste segundo momento foram entrevistados a partir de uma entrevista semiestruturada baseadas nas preocupações docentes e engajamento no trabalho (Anexo 6). Destaca-se que uma entrevista semiestruturada é mais curta, registrada integralmente e transcrita. Ressalta-se que a entrevista semiestruturada é uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado daquilo que a pessoa, viveu, sentiu e pensou a propósito das preocupações, no caso da investigação, em resposta às perguntas que servirão como auxílio para a entrevista (Bardin, 1977).

Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi agendada individualmente com cada participante selecionado. O contato inicial com os docentes foi realizado por telefone, com base nas informações fornecidas no questionário sociodemográfico e no termo de consentimento livre e esclarecido, que integraram a primeira etapa do estudo. Após esse contato, foi agendado um horário para a realização das entrevistas, conforme a disponibilidade dos participantes. Em média, cada entrevista teve duração de 40 minutos, sendo que os participantes do Grupo 2, em geral, tiveram um tempo de entrevista menor do que os do Grupo 1.

Análise de Dados

Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que consiste em um agrupamento de técnicas voltadas à análise de comunicações, organizado em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse processo envolveu uma interpretação sistemática de textos e outros materiais, com a divisão em três etapas principais.

A primeira etapa foi a pré-análise, cujo objetivo foi preparar o material a ser analisado (Bardin, 1977). Nesse estágio, a pesquisadora escolheu o conjunto de dados a ser trabalhado, realizando uma leitura inicial para obter uma visão geral do conteúdo. A partir dessa leitura, foi possível definir as questões de pesquisa e organizar o material, o que incluiu a divisão preliminar em categorias.

A segunda etapa foi a exploração do material, onde o conteúdo foi analisado de maneira mais detalhada (Bardin, 1977). Nessa fase, a pesquisadora identificou as

unidades de registro, como palavras, frases ou parágrafos, e procedeu à codificação, atribuindo códigos a essas partes do texto para agrupá-las em categorias.

A terceira etapa, chamada de tratamento dos resultados, teve como objetivo organizar e interpretar os dados obtidos (Bardin, 1977). Nesse momento, a pesquisadora realizou cálculos, como a frequência de palavras ou termos, e analisou as categorias identificadas. O foco dessa etapa foi interpretar as relações entre as categorias e os dados coletados, sempre com base nas hipóteses ou objetivos de pesquisa definidos.

As categorias de preocupação analisadas neste estudo basearam-se tanto na Teoria das Preocupações Docentes de Fuller e Bown (1975), que aborda as dimensões Consigo, Tarefa e Impacto da Tarefa, quanto nas novas dimensões propostas por Vieira (2022), que incluem Problemas Sociais e Políticas Públicas. Para complementar a análise, foi utilizada também a Teoria do Engajamento no Trabalho de Professores, com o instrumento traduzido e adaptado por Silva, Ferreira e Valentin (2020). Nessa perspectiva, o engajamento foi compreendido a partir de quatro dimensões: engajamento cognitivo, engajamento emocional, engajamento social com os estudantes e engajamento social com os colegas.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu a partir das vivências da pesquisadora em sala de aula, tanto durante o ensino remoto na pandemia quanto no contexto atual. A pesquisa foi realizada ao longo de dois anos, sendo que, inicialmente, buscou-se verificar a consistência teórica das abordagens adotadas. Posteriormente, dedicou-se à coleta dos dados, processo que durou entre seis e oito meses. Após a análise desses dados, que levou cerca de um mês, iniciou-se a coleta dos dados da segunda etapa, a qual se estendeu por aproximadamente seis meses. A análise dessa segunda etapa também durou cerca de seis meses.

Para a elaboração deste texto, dois amigos críticos desempenharam papéis essenciais. O primeiro amigo foi fundamental na construção da pesquisa, auxiliando na verificação e adequação dos dados coletados, além de contribuir nos testes realizados. Após a análise, ele se dedicou a ler o texto várias vezes. A segunda amiga crítica, por sua vez, concentrou-se na elaboração da revisão de literatura, especialmente no que diz respeito ao trabalho docente. Além disso, ela se dedicou a analisar os dados da segunda etapa da pesquisa de forma mais específica.

Aspectos Éticos

Para a realização deste estudo, foi solicitada a autorização da Secretaria de Educação, Cultura, Turismo, Tecnologia e Inovação (SEMECTTI) de Laranjeiras do Sul (Anexo 2). Após a obtenção dessa autorização, o projeto foi encaminhado para análise do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), o qual aprovou a investigação (número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE 73268123.7.0000.0107) (Anexo 1). Destaca-se que, durante a coleta de dados com os docentes, todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, tanto na primeira quanto na segunda etapa do estudo (Anexos 7 e 8).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

INFORMAÇÕES DA PRIMEIRA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Ao analisar o perfil dos participantes do estudo, verificou-se que a maioria dos professores possuía as seguintes características: mulheres, casadas, com filhos e com formação em nível de especialização. Esses docentes atuavam em escolas localizadas na periferia, em regime de trabalho integral. Para a maioria, o trabalho docente representava a principal fonte de renda, embora fosse insuficiente para atender plenamente às suas necessidades financeiras.

Durante a pandemia, esses professores enfrentaram desafios significativos, a carga horária semanal era de 20 horas. Não possuíam pluriemprego, lidavam com turmas compostas por alunos em defasagem de aprendizagem e relataram que, apesar do apoio eventual dos pais, não havia um acompanhamento sistemático dos estudantes. Ainda assim, a maioria dos participantes não apresentou problemas de saúde durante o período analisado, o que contribuiu para que pudessem se dedicar ao exercício da profissão, mesmo diante das adversidades enfrentadas (Tabela 1).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos professores participantes do estudo.

Variável	Categoria	N (%)	P
Sexo	Masculino	5 (7,9)	<0,001
	Feminino	58 (92,1)	
Estado Civil	Solteiro	17 (27,9)	0,001
	Casado	44 (72,1)	
Filhos	Sim	51 (81,0)	<0,001
	Não	12 (19,0)	
Formação Acadêmica	Não informado	1 (1,6)	<0,001
	Magistério	4 (6,3)	
	Graduação	6 (9,4)	
	Especialização	52 (81,3)	
	Mestrado	1 (1,6)	
Carga Horária de Trabalho	20 horas	31 (48,4)	0,803
	40 horas	33 (51,6)	
Número de Escolas que trabalha	Uma escola	46 (71,9)	<0,001
	Duas escolas	18 (28,1)	
Turno que trabalha	Matutino	11 (18,0)	<0,001
	Vespertino	13 (21,3)	
	Integral	37 (60,7)	
Principal renda	Ofício docente	61 (96,8)	<0,001
	Outro emprego	2 (3,2)	
Pluriemprego	Não possui	47 (75,8)	<0,001
	Possui	15 (24,2)	
Renda Suficiente	Sim	22 (34,9)	0,017

	Não	41 (65,1)	
Localização da Escola	Periferia	33 (51,6)	0,002
	Centro	21 (32,8)	
	Zona Rural	10 (15,6)	
Risco Social	Sim	26 (41,9)	0,204
	Não	36 (58,1)	
Distância da Escola	Próximo	37 (57,8)	0,211
	Distante	27 (42,2)	
Defasagem de aprendizagem atualmente	Sim	57 (89,1)	<0,001
	Não	7 (10,9)	
Suporte aos alunos atualmente	Sim	23 (37,7)	0,055
	Não	38 (62,3)	
Carga horária de trabalho na pandemia	20 horas	44 (68,8)	0,003
	40 horas	20 (31,3)	
Participação da família na pandemia	Sim	47 (73,4)	<0,001
	Não	17 (26,6)	
Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na pandemia	Sim	22 (34,9)	0,017
	Não	41 (65,1)	
Ficou doente durante a pandemia	Sim	14 (21,9)	<0,001
	Não	50 (78,1)	
Faixa etária	Até 40 anos	27 (42,2)	0,211
	41 anos ou +	37 (57,8)	
Quantos filhos	Sem filhos	13 (20,3)	0,741
	Um filho	17 (26,6)	
	Dois filhos	19 (29,7)	
	Três filhos ou +	15 (23,4)	
Tempo de docência total	Até 10 anos	16 (25,0)	0,654
	11 a 15 anos	17 (26,6)	
	16 a 20 anos	12 (18,8)	
	21 anos ou +	19 (29,7)	
Tempo de docência em Laranjeiras do Sul	Até 10 anos	22 (34,4)	0,131
	11 a 15 anos	18 (28,1)	
	16 a 20 anos	9 (14,1)	
	21 anos ou +	15 (23,4)	
Tempo de docência em Laranjeiras do Sul como docente efetivo	Até 10 anos	23 (35,9)	0,816
	11 a 15 anos	19 (29,7)	
	16 anos ou +	22 (34,4)	
Média de alunos por turma	Até 20 alunos	28 (43,8)	0,099
	21 a 25 alunos	22 (34,4)	
	26 alunos ou +	14 (21,9)	
Tempo de Lazer categorizado	0 horas	15 (23,4)	0,094
	1 a 4 horas	20 (31,3)	
	5 horas ou +	29 (45,3)	

Fonte: Os autores, 2024

AValiação dos Constructos do Engajamento e das Preocupações Docentes

Ao analisar o constructo do engajamento no trabalho, constatou-se que as dimensões cognitivo e social com os estudantes apresentaram os maiores índices. O engajamento cognitivo refere-se à forma como o docente realiza seu trabalho, envolvendo concentração, esforço e dedicação. Isso pode ser observado nas afirmações como: "enquanto ensinava, trabalhava com intensidade", "tentava fazer o

melhor para obter um bom desenvolvimento", "prestava atenção ao meu trabalho" e "realmente me dedicava ao meu trabalho". Já o engajamento social com os estudantes está diretamente relacionado à qualidade das interações estabelecidas em sala de aula, conforme evidenciam as afirmações: "Sou caloroso com meus alunos", "Tenho consciência dos sentimentos dos meus alunos", "Preocupo-me com os problemas dos meus alunos" e "Sou compreensivo com meus alunos" (Silva; Ferreira; Valentini, 2020). Esses resultados indicam que os docentes demonstram maior engajamento quando estão focados em realizar bem seu trabalho, atender às necessidades dos estudantes e construir vínculos positivos com a turma.

Por outro lado, a dimensão social entre colegas apresentou menor pontuação em comparação às demais, sugerindo que o engajamento docente está mais voltado à relação com os alunos do que às interações entre pares. A baixa valorização de aspectos como a preocupação com os problemas dos colegas ou o apoio mútuo no ambiente escolar revela um possível isolamento profissional, que se intensificou durante o período pandêmico. Estudos como os de Oliveira e Dourado (2021) e Avelar, Lima e Baptista (2022) apontam que o ensino remoto emergencial, a ausência de diretrizes claras e a responsabilização individual do docente provocaram um esvaziamento das relações coletivas, deslocando o foco para uma atuação solitária. Essa dinâmica pode ter contribuído para o aumento do engajamento afetivo com os estudantes, como forma de compensar as dificuldades de mediação pedagógica e os sentimentos de impotência frente à crise.

Em relação ao constructo das preocupações docentes, destacaram-se os maiores índices nas dimensões impacto da tarefa e políticas públicas. Fatores como a efetividade das ações pedagógicas, a utilidade do conhecimento na vida prática e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos foram aspectos centrais de preocupação entre os professores (Fuller; Bown, 1975; Vieira, 2017; 2022). Tais preocupações intensificaram-se no contexto pandêmico, quando as desigualdades de acesso, a defasagem na aprendizagem e a fragilidade da infraestrutura educacional se tornaram ainda mais evidentes.

De acordo com Nóvoa e Alvim (2021), a pandemia escancarou as limitações estruturais do sistema escolar e impôs aos docentes a responsabilidade de reinventar suas práticas sem suporte efetivo. Essa sobrecarga pode explicar o peso atribuído às políticas públicas nas respostas dos participantes, refletindo a percepção de

abandono institucional, baixa remuneração, aumento da carga horária e excesso de alunos por turma (Riopel, 2006; Vieira, 2022).

As dimensões consigo e tarefa, embora relevantes, apresentaram índices menores. A primeira está relacionada às inseguranças do início da carreira, como a adaptação à rotina e o domínio de turma, enquanto a segunda se refere às práticas pedagógicas, planejamento e infraestrutura escolar. A pontuação mais baixa nessas dimensões pode estar relacionada ao perfil dos participantes, formado majoritariamente por docentes experientes e especializados.

Ainda assim, é necessário considerar que o contexto da pandemia reconfigurou tais preocupações, trazendo à tona novas demandas, como a mediação tecnológica, o acompanhamento remoto das aprendizagens e a necessidade de reinventar a prática educativa em meio ao caos. Dessa forma, os dados obtidos não podem ser analisados isoladamente dos efeitos da crise sanitária, que aprofundou tensões pré-existent e exigiu dos professores um esforço contínuo de resiliência e reinvenção.

Tabela 2. Avaliação dos constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Professores

Constructo	Dimensões	MD (Q1 – Q3)	P
Engajamento no Trabalho	Emocional	6,13 (5,50 – 6,50)	< 0,001
	Social com Colegas	6,00 (5,50 – 6,25)	
	Cognitivo	7,00 (6,31 – 7,00)	
	Social com Estudantes	6,50 (6,00 – 7,00)	
	Avaliação Global	6,28 (6,00 – 6,56)	
Preocupações	Consigo	4,40 (4,00 – 4,80)	< 0,001
	Tarefa	4,38 (4,00 – 4,75)	
	Impacto da Tarefa	4,83 (4,17 – 5,00)	
	Políticas Públicas	4,75 (4,25 – 5,00)	
	Problemas Sociais	4,50 (4,00 – 5,00)	
	Avaliação Global	4,49 (4,13 – 4,76)	

Fonte: Os autores, 2024

Os dados apresentados na Tabela 2 sugerem uma relação significativa entre o engajamento cognitivo e a interação direta com os estudantes, evidenciando que os professores tendem a se envolver mais profundamente com aspectos que exigem reflexão pedagógica, planejamento didático e a qualidade das relações construídas em sala de aula. Observa-se que ambas as dimensões — cognitiva e social com os estudantes — compartilham uma característica central: a exigência de um envolvimento ativo do docente. Seja por meio do uso de habilidades intelectuais para

planejar e executar o ensino, seja pelo investimento afetivo e relacional no vínculo com os alunos, essas dimensões reforçam o compromisso com a aprendizagem e o bem-estar discente.

No que se refere às preocupações docentes, destacaram-se as dimensões “Impacto da Tarefa” e “Políticas Públicas”, refletindo inquietações relacionadas tanto aos efeitos concretos do trabalho docente sobre o desenvolvimento dos alunos quanto às condições institucionais que atravessam a prática educativa. Assim como no engajamento, essas dimensões demandam do professor uma constante análise crítica e adaptação ao contexto escolar, seja para garantir a eficácia do processo de ensino, seja para enfrentar os desafios impostos por políticas educacionais nem sempre coerentes com a realidade vivida nas escolas.

A articulação entre essas dimensões evidencia a interdependência entre o trabalho docente, o contexto socioeducacional e as condições estruturais, revelando que o engajamento e as preocupações não se desenvolvem de forma isolada, mas são profundamente atravessados pelas experiências cotidianas, pelas demandas externas e pelas exigências do cenário pós-pandêmico.

AVALIAÇÃO DAS CORRELAÇÕES INTERNAS DO ENGAJAMENTO NO TRABALHO

Ao analisar as correlações internas do constructo de engajamento no trabalho, constatou-se que a avaliação global apresentou o maior índice de correlação com a dimensão emocional, sugerindo que o engajamento docente esteve fortemente vinculado aos sentimentos que os professores nutriram em relação à sua atividade profissional e à carreira. Afirmções como “Sinto-me feliz em ensinar”, “Adoro ensinar”, “Acho divertido ensinar” e “Estou animado com o ensino” evidenciam a relevância dos aspectos afetivos para a manutenção do engajamento (Silva; Ferreira; Valentini, 2020).

No contexto da pandemia de Covid-19, tais dimensões emocionais assumiram ainda maior relevância, uma vez que o exercício da docência foi profundamente atravessado por sentimento de insegurança, solidão e incertezas. Nesse cenário, manter-se emocionalmente envolvido com o trabalho representou não apenas uma manifestação de compromisso, mas também uma forma de resistência frente ao caos instaurado no cotidiano escolar.

A análise também indicou que, entre as dimensões do engajamento, a maior correlação foi observada entre a dimensão emocional e a dimensão social com os estudantes, refletindo o papel central das relações afetivas entre professores e alunos na sustentação do engajamento docente. Durante o período pandêmico, quando o contato presencial foi interrompido e as interações se deram por meios remotos, os vínculos com os estudantes tornaram-se um dos principais motores para a continuidade do trabalho pedagógico.

Estudos apontam que muitos professores buscaram manter o contato com os alunos não apenas por obrigação profissional, mas por um sentimento de responsabilidade ética e cuidado humano (Nóvoa; Alvim, 2021). Dessa forma, a qualidade dessas interações foi decisiva para sustentar o sentimento de pertencimento ao fazer docente em um momento de crise educacional sem precedentes.

Em contrapartida, as dimensões social com colegas e cognitiva apresentaram os menores índices de correlação. Esse resultado sugere que o engajamento não esteve fortemente ancorado nas relações interpessoais entre os docentes, especialmente em um período em que o trabalho coletivo foi enfraquecido pelas limitações do distanciamento social.

Embora a colaboração entre pares seja reconhecida como essencial para o ambiente escolar, durante a pandemia, as trocas entre colegas foram dificultadas, o que pode ter reduzido o impacto dessa dimensão no engajamento individual. Ainda assim, a correlação positiva, embora mais modesta, revela que ambientes de apoio e cooperação seguem contribuindo para o fortalecimento da atuação docente.

Por fim, a avaliação global mostrou-se altamente correlacionada com todas as dimensões do engajamento, confirmando sua função como indicador abrangente da experiência docente. Essa dimensão sintetiza os elementos emocionais e cognitivos envolvidos no exercício da profissão, evidenciando que o engajamento não se resume a uma única esfera, mas emerge da complexa articulação entre sentimentos positivos, relações interpessoais e esforço intelectual. No contexto pandêmico, tal articulação tornou-se ainda mais desafiadora, exigindo dos professores não apenas competência técnica, mas também equilíbrio emocional e sensibilidade diante das adversidades vividas por seus alunos e por si mesmos.

Tabela 3. Correlações internas do constructo do Engajamento no Trabalho

Dimensões	Emocional	Social com Colegas	Cognitivo	Social com Estudantes	Avaliação Global
Emocional	1				
Social com Colegas	0,40*	1			
Cognitivo	0,43*	0,27*	1		
Social com Estudantes	0,53*	0,42*	0,45*	1	
Avaliação Global	0,84*	0,68*	0,64*	0,75*	1

Fonte: Os autores, 2024

AVALIAÇÃO DAS CORRELAÇÕES INTERNAS DO CONSTRUCTO DAS PREOCUPAÇÕES DOCENTES

Ao analisar as correlações internas do constructo das preocupações docentes, constatou-se que a dimensão Tarefa apresentou o maior índice de correlação com a avaliação global, sugerindo que elementos como infraestrutura escolar, disponibilidade de materiais, organização do planejamento, gestão das turmas e realização de avaliações foram fatores centrais nas preocupações dos professores. Esses aspectos estão diretamente relacionados à execução do trabalho pedagógico e refletem as condições objetivas que interferem na qualidade do ensino (Fuller; Bown, 1975; Vieira, 2017; 2022).

No contexto da pandemia de Covid-19, tais preocupações tornaram-se ainda mais evidentes, uma vez que os docentes precisaram adaptar rapidamente suas práticas diante da escassez de recursos tecnológicos, da ausência de diretrizes claras e das limitações estruturais das escolas.

A análise das correlações também revelou fortes associações entre as dimensões Tarefa, Impacto da Tarefa, Políticas Públicas e Problemas Sociais, indicando que as preocupações docentes não estavam isoladas, mas integradas a um conjunto de fatores contextuais e estruturais. A falta de investimento em infraestrutura, o sucateamento das escolas públicas, a baixa remuneração e o desprestígio da carreira docente foram intensificados durante o período pandêmico, agravando a percepção de vulnerabilidade dos professores diante de uma realidade desafiadora (Vieira, 2017; 2022).

Além disso, o acúmulo de funções, a pressão por resultados e a adaptação emergencial ao ensino remoto dificultaram o planejamento e a avaliação pedagógica, acentuando o sentimento de impotência frente às demandas escolares.

A dimensão Problemas Sociais também apresentou forte correlação com a dimensão Tarefa, destacando a influência direta do contexto socioeconômico no cotidiano escolar. Violência nas comunidades, ausência de suporte familiar,

insegurança alimentar e desestruturação social impactaram o desempenho dos estudantes e ampliaram as preocupações dos professores sobre a efetividade de suas ações pedagógicas. Durante a pandemia, essas questões foram agravadas, principalmente em regiões periféricas, onde os estudantes enfrentaram maior dificuldade de acesso à educação remota e menor apoio familiar — o que reforça a complexidade da atuação docente diante de múltiplas frentes de vulnerabilidade (Vieira, 2022).

Em contrapartida, a dimensão *Consigo* apresentou as menores correlações com as demais, refletindo preocupações de ordem pessoal, como a adaptação à rotina escolar, o domínio da turma e o receio de não ser aceito ou reconhecido no ambiente escolar. Tais preocupações foram mais evidentes entre professores em início de carreira, que demonstraram maior sensibilidade à avaliação externa, insegurança profissional e dificuldades de gestão da sala de aula (Favatto; Both, 2019; Gonçalves, 2000; Costa, 2013).

Esses docentes, especialmente no contexto da pandemia, enfrentaram o desafio de consolidar sua identidade profissional em um cenário de instabilidade, exigindo um esforço ainda maior para desenvolver competências didáticas e emocionais frente à realidade adversa (Vieira et al., 2018; Vieira; Piovani; Farias; Both, 2021).

Esses resultados reforçam a necessidade de políticas públicas que respondam às demandas estruturais das escolas, promovam melhores condições de trabalho para os docentes e ofereçam suporte técnico e emocional diante das complexidades do exercício profissional, acentuadas pela pandemia. Além disso, evidenciam a importância de programas de formação continuada que auxiliem os professores — especialmente os iniciantes — no enfrentamento dos desafios da profissão, na construção de estratégias pedagógicas e no fortalecimento da autonomia docente para lidar com as múltiplas dimensões de suas preocupações.

Tabela 4. Correlações interna do constructo das Preocupações Docentes

Dimensões	Consigo	Tarefa	Impacto da Tarefa	Políticas Públicas	Problemas Sociais	Avaliação Global
Consigo	1					
Tarefa	0,56*	1				
Impacto da Tarefa	0,40*	0,67*	1			
Políticas Públicas	0,53 *	0,64*	0,61*	1		
Problemas Sociais	0,45*	0,71*	0,68*	0,62*	1	
Avaliação Global	0,71*	0,89*	0,79*	0,81*	0,85*	1

Fonte: Os autores, 2024

AVALIAÇÃO DAS CORRELAÇÕES ENTRE OS CONSTRUCTOS DE ENGAJAMENTO NO TRABALHO E PREOCUPAÇÕES DOCENTES

Ao correlacionar os constructos de engajamento docente e preocupações docentes, observou-se que as avaliações globais de ambos apresentaram correlação fraca, embora significativa. Esse resultado é esperado, uma vez que constructos distintos tendem a apresentar relações moderadas ou fracas. Ainda assim, essas correlações são suficientes para indicar que existe uma interação relevante entre os dois fenômenos investigados, especialmente em contextos de crise, como o enfrentado durante a pandemia de Covid-19.

A dimensão cognitiva do engajamento foi a que apresentou maior correlação com a avaliação global das preocupações, sugerindo que o envolvimento dos professores com o planejamento, a análise e a execução das práticas pedagógicas está diretamente relacionado às suas inquietações em relação ao desempenho do trabalho docente (Silva; Ferreira; Valentini, 2020). Durante a pandemia, essa relação se intensificou, uma vez que o ensino remoto emergencial exigiu maior esforço intelectual, reorganização curricular e adaptação às novas demandas educacionais sem suporte institucional adequado.

Por sua vez, os problemas sociais foram a dimensão que mais se correlacionou com a avaliação global do engajamento, evidenciando que fatores como violência, desigualdade social, desestruturação familiar e ausência de suporte externo afetam diretamente o envolvimento dos professores com seu trabalho (Vieira, 2017; 2022; Silva; Ferreira; Valentini, 2020).

A correlação mais expressiva foi observada entre a dimensão “Problemas Sociais” e o “Engajamento Social com os Estudantes”, indicando que, ao reconhecer as dificuldades enfrentadas por seus alunos, os docentes se mostraram mais dispostos a estabelecer vínculos afetivos e sociais, buscando compreender suas realidades e adaptar as práticas pedagógicas para atender a essas necessidades.

Esse vínculo afetivo e social entre professor e aluno revelou-se fundamental para a sustentação do engajamento docente, especialmente em momentos críticos como os vividos durante a pandemia. A correlação significativa entre essas dimensões reforça que, diante das dificuldades emocionais e sociais dos estudantes, os

professores não se limitaram às exigências pedagógicas, mas passaram a atuar também como agentes de apoio, acolhimento e mediação de conflitos, ampliando o escopo da ação educativa (Vieira, 2022).

A análise também evidenciou que a interação social com os estudantes é um dos principais elementos mobilizadores do engajamento. Professores que estabeleceram vínculos positivos com seus alunos engajaram-se mais ativamente na identificação de suas necessidades e na oferta de suporte emocional e pedagógico. Esses comportamentos refletem diretamente em maiores níveis de preocupação com a aprendizagem e com a efetividade da prática docente (Silva; Ferreira; Valentini, 2020; Vieira, 2017; 2022).

Além disso, a dimensão “Problemas Sociais” demonstrou elevada correlação com outras dimensões do engajamento, o que pode ser explicado pelo impacto direto desses fatores no cotidiano escolar. Em um contexto marcado pela pandemia, professores enfrentaram não apenas a necessidade de ensinar, mas também o desafio de lidar com os efeitos das desigualdades sociais na vida dos estudantes. Isso impôs um engajamento que ultrapassou o plano pedagógico, exigindo dos docentes responsabilidade social e emocional.

Em contraste, as dimensões “Consigo” e “Social com Colegas” não apresentaram correlações significativas com os demais constructos, o que indica que preocupações mais centradas no âmbito pessoal — como a adaptação à rotina escolar ou a convivência entre colegas — tiveram menor impacto no engajamento, quando comparadas às demandas geradas pelas interações com os estudantes e pelas condições sociais adversas. Essa constatação está alinhada ao cenário pandêmico, no qual o isolamento físico e o acúmulo de responsabilidades dificultaram a colaboração entre pares e destacaram ainda mais o papel individual do professor diante das dificuldades externas (Vieira, 2022).

Tabela 5. Correlações dos constructos das Preocupações Docentes e do Engajamento no Trabalho

Dimensões	Emocional	Social com Colegas	Cognitivo	Social com Estudantes	Avaliação Global do Engajamento
Consigo	0,17	0,24	0,21	0,23	0,25*
Tarefa	0,29*	0,19	0,34*	0,38*	0,36*
Impacto da Tarefa	0,37*	0,05	0,37*	0,35*	0,38*
Políticas Públicas	0,14	0,04	0,38*	0,36*	0,26*
Problemas Sociais	0,37*	0,15	0,39*	0,40*	0,41*

Avaliação Global das Preocupações	0,30*	0,14	0,40*	0,37*	0,37*
--	-------	------	-------	-------	-------

Fonte: Os autores, 2024

Os dados da Tabela 5 também reforçam a importância das políticas públicas e das condições sociais como fatores determinantes no engajamento docente. A significativa correlação entre a dimensão “Políticas Públicas” e as preocupações com a “Tarefa” e o “Impacto da Tarefa” indicam que os professores estão atentos às limitações estruturais e institucionais que comprometem sua atuação, como a falta de recursos, sobrecarga de trabalho e precarização do ensino público (Vieira, 2017; 2022). Já os “Problemas Sociais”, como a violência e a ausência de apoio familiar, intensificam o desgaste emocional e ampliam as demandas pedagógicas, influenciando diretamente o envolvimento e as estratégias adotadas pelos docentes.

Esses resultados evidenciam que as condições externas e institucionais impactam não apenas a eficácia do ensino, mas também o comprometimento dos professores com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o fortalecimento das políticas públicas e a atenção às questões sociais que afetam o ambiente escolar são essenciais para a promoção de um engajamento sustentável e para a valorização da prática docente em contextos marcados pela vulnerabilidade.

ASSOCIAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E OS CONSTRUCTOS DO ENGAJAMENTO NO TRABALHO E DAS PREOCUPAÇÕES DOCENTES

Estado Civil

Considerando as relações entre as variáveis sociodemográficas e os constructos do engajamento e das preocupações docentes, observou-se que os professores solteiros demonstraram maior preocupação com a dimensão das políticas públicas, em comparação aos docentes casados. Esse dado pode ser compreendido à luz das particularidades do perfil da amostra, marcada pelo predomínio feminino e pela presença significativa de docentes casadas e com filhos.

Nesse contexto, além da jornada formal de trabalho, muitas professoras enfrentam uma dupla jornada, assumindo responsabilidades familiares que impactam

diretamente a distribuição de tempo e energia para o exercício da profissão docente (Vieira, 2022).

Durante a pandemia de Covid-19, essa situação foi ainda mais acentuada. Com o fechamento das escolas e a sobreposição dos espaços doméstico e profissional, as mulheres docentes foram especialmente afetadas, acumulando as funções de cuidado com os filhos, apoio às tarefas escolares, manutenção da casa e o cumprimento das exigências do ensino remoto. Segundo Araújo, Machado e Silva (2021), a pandemia intensificou as desigualdades de gênero no campo educacional, sobrecarregando as professoras com múltiplas demandas simultâneas, o que pode ter limitado sua percepção crítica e engajamento em debates mais amplos sobre políticas públicas.

Assim, a maior preocupação expressa por docentes solteiros pode estar relacionada ao fato de que estes dispunham de mais tempo e recursos cognitivos para refletir sobre as condições estruturais e institucionais do trabalho docente.

Esse cenário confirma que as condições de vida e trabalho das mulheres influenciam diretamente sua relação com a profissão, com impactos sobre o engajamento, a saúde mental e as preocupações pedagógicas. Em outros contextos, Hirata e Kergoat (2007) afirmam que o trabalho reprodutivo e de cuidado, historicamente atribuído às mulheres, continua sendo uma responsabilidade invisível, mas profundamente determinante na organização da vida profissional feminina. No campo da docência, essas desigualdades se revelam de forma intensa, especialmente em momentos de crise, como o enfrentado durante a pandemia.

Tabela 6. Associação entre Estado Civil e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes

Dimensões	Estado Civil		P
	Solteiro MD (Q1-Q3)	Casado MD (Q1-Q3)	
Engajamento no Trabalho			
Emocional	5,75 (5,38 – 6,50)	6,25 (5,50 – 6,50)	0,507
Social com Colegas	6,75 (5,50 – 6,25)	6,00 (5,50 – 6,44)	0,667
Cognitivo	7,00 (6,50 – 7,00)	6,75 (6,25 – 7,00)	0,377
Social com Estudantes	6,75 (6,13 – 7,00)	6,50 (6,00 – 6,75)	0,177
Avaliação Global	6,31 (5,91 – 6,53)	6,25 (5,96 – 6,56)	0,859
Preocupações			
Consigo	4,20 (3,90 – 4,90)	4,40 (4,00 – 4,75)	0,593
Tarefa	4,50 (4,25 – 4,88)	4,25 (3,81 – 4,75)	0,087
Impacto da Tarefa	5,00 (4,59 – 5,00)	4,67 (4,00 – 5,00)	0,087
Políticas Públicas	4,75 (4,75 – 5,00)	4,50 (4,00 – 5,00)	0,005
Problemas Sociais	4,75 (4,25 – 5,00)	4,50 (4,00 – 5,00)	0,735
Avaliação Global	4,56 (4,46 – 4,82)	4,44 (4,05 – 4,75)	0,106

Fonte: Os autores, 2024

Número de Escolas que os Professores Trabalhavam

Ao avaliar a associação entre o número de escolas em que os docentes atuavam e os constructos de engajamento no trabalho e preocupações docentes, identificou-se um dado relevante: os professores que trabalhavam em duas escolas apresentaram maiores índices de preocupação na dimensão “Tarefa”, quando comparados àqueles que atuavam em apenas uma unidade escolar.

Esse resultado sugere que o exercício da docência em múltiplos contextos institucionais exigiu dos professores constantes processos de adaptação a rotinas distintas, culturas organizacionais variadas e públicos heterogêneos. Tal complexidade impacta diretamente o planejamento pedagógico, a organização de atividades, a avaliação da aprendizagem e a gestão das turmas, o que naturalmente eleva o nível de preocupação com a efetividade das tarefas docentes (Fuller; Bown, 1975; Vieira, 2017; 2022).

Professores que atuavam em apenas uma escola, por sua vez, tendeu a desenvolver um vínculo institucional mais estável, favorecendo o engajamento emocional e cognitivo, além de fortalecer a sensação de pertencimento e o comprometimento com a equipe escolar e a comunidade educativa (Molina Neto, 1998; Both, 2011). Esse vínculo mais estreito pode atenuar sentimentos de sobrecarga e insegurança, contribuindo para uma gestão mais eficiente das tarefas cotidianas da profissão docente.

A pandemia de Covid-19 exacerbou ainda mais essas diferenças. Os docentes que atuavam em duas escolas enfrentaram desafios adicionais, como a adaptação simultânea de estratégias de ensino remoto para diferentes redes ou equipes pedagógicas, a comunicação com múltiplos grupos de alunos e famílias, além da necessidade de lidar com protocolos sanitários distintos. Essa sobreposição de demandas, associada à instabilidade do período, ampliou a sensação de incerteza e pressão profissional, refletindo diretamente no aumento das preocupações ligadas à execução das tarefas.

A complexidade do ensino remoto emergencial, marcada por improvisações, uso desigual de tecnologias e aumento da carga administrativa, fez com que docentes que atuaram em dois contextos escolares apresentassem uma avaliação global das preocupações mais elevada. Esse cenário reforça a importância de considerar a

quantidade de vínculos institucionais como um fator que influencia a saúde mental, a qualidade da prática pedagógica e o nível de engajamento dos professores com o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 7. Associação entre número de escolas que os professores trabalhavam e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes

Dimensões	Número de Escolas		P
	Trabalha em 1 escola MD (Q1-Q3)	Trabalha em 2 escolas MD (Q1-Q3)	
Engajamento no Trabalho			
Emocional	6,25 (5,44 – 6,50)	6,00 (5,50 – 6,50)	0,609
Social com Colegas	6,00 (5,50 – 6,25)	6,13 (5,75 – 6,75)	0,116
Cognitivo	6,75 (6,44 – 7,00)	7,00 (6,25 – 7,00)	0,556
Social com Estudantes	6,50 (6,00 – 7,00)	6,75 (6,25 – 7,00)	0,210
Avaliação Global	6,25 (5,99 – 6,56)	6,41 (6,07 – 6,75)	0,285
Preocupações			
Consigo	4,20 (3,80 – 4,80)	4,50 (4,00 – 4,85)	0,313
Tarefa	4,25 (3,94 – 4,75)	4,63 (4,00 – 5,00)	0,041
Impacto da Tarefa	4,75 (4,00 – 5,00)	5,00 (4,33 – 5,00)	0,144
Políticas Públicas	4,75 (4,19 – 5,00)	4,75 (4,44 – 5,00)	0,177
Problemas Sociais	4,50 (4,00 – 5,00)	5,00 (4,00 – 5,00)	0,192
Avaliação Global	4,46 (4,04 – 4,74)	4,70 (4,21 – 4,91)	0,090

Fonte: Os autores, 2024

Professores Atuantes no 5º Ano do Ensino Fundamental

Ao analisar a atuação dos docentes com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, observou-se que os professores que trabalhavam com essas turmas apresentaram maior nível de preocupação com a dimensão “Tarefa”. No presente estudo, dos 64 professores participantes, 7 atuaram com turmas de 5º ano durante a pandemia e, no período posterior, esse número aumentou para 10 docentes.

Esse dado pode estar relacionado ao fato de que, no município investigado, as turmas de 5º ano são frequentemente submetidas a avaliações internas e externas, como a Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Prova Brasil. Essas avaliações integram as estratégias governamentais voltadas para o monitoramento de desempenho escolar e influenciam diretamente nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Como apontam Favatto e Both (2019), as políticas educacionais centradas na elevação de indicadores de desempenho acabam por transferir pressões e responsabilidades excessivas aos professores, especialmente àqueles que atuam em anos de verificação.

Assim, a maior preocupação com a “Tarefa” entre os docentes dessas turmas pode refletir não apenas o aumento das demandas pedagógicas, mas também a

pressão institucional para obter resultados satisfatórios, o que se intensificou no contexto pós-pandêmico, diante da urgência em recompor aprendizagens e elevar os índices educacionais.

Tabela 8. Associação entre o fato dos docentes atuarem no 5º Ano do Ensino Fundamental e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes

Dimensões	Atuação no 5º Ano		P
	Sim MD (Q1-Q3)	Não MD (Q1-Q3)	
Engajamento no Trabalho			
Emocional	5,88 (4,94 – 6,75)	6,13 (5,50 – 6,50)	0,703
Social com Colegas	5,63 (5,25 – 6,19)	6,00 (5,50 – 6,31)	0,176
Cognitivo	6,88 (6,19 – 7,00)	7,00 (6,44 – 7,00)	0,749
Social com Estudantes	6,38 (5,94 – 6,75)	6,50 (6,19 – 7,00)	0,292
Avaliação Global	5,94 (5,70 – 6,61)	6,31 (6,00 – 6,56)	0,247
Preocupações			
Consigo	4,50 (3,95 – 5,00)	4,40 (3,95 - 4,60)	0,226
Tarefa	4,88 (4,25 – 5,00)	4,25 (4,00 – 4,75)	0,026
Impacto da Tarefa	5,00 (4,46 – 5,00)	4,83 (4,13 – 5,00)	0,218
Políticas Públicas	4,88 (4,69 – 5,00)	4,75 (4,19 – 5,00)	0,082
Problemas Sociais	4,88 (4,19 – 5,00)	4,50 (4,00 – 5,00)	0,327
Avaliação Global	4,71 (4,38 – 5,00)	4,47 (4,05 – 4,74)	0,062

Fonte: Os autores, 2024

Renda Suficiente

Ao analisar a variável suficiência da renda em relação aos constructos avaliados no estudo, constatou-se que os docentes que consideravam sua renda suficiente apresentaram maior nível de preocupação com a dimensão “Tarefa”. Esse resultado pode estar associado à percepção de que a falta de materiais pedagógicos e de infraestrutura escolar compromete diretamente a qualidade da prática docente.

Nesse contexto, muitos professores relataram que a ausência de recursos adequados gera preocupação constante, uma vez que frequentemente precisam arcar com despesas do próprio bolso para executar as atividades conforme planejado. Tal cenário evidencia que, mesmo quando a remuneração é considerada suficiente para o sustento pessoal ou familiar, ela não elimina as preocupações com as condições objetivas de trabalho, que seguem sendo um desafio cotidiano (Vieira, 2017; 2022).

Tabela 9. Associação entre renda suficiente e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes

Dimensões	Renda Suficiente	P
-----------	------------------	---

	Sim MD (Q1-Q3)	Não MD (Q1-Q3)	
Engajamento no Trabalho			
Emocional	6,38 (5,50 – 6,56)	6,00 (5,38 – 6,50)	0,153
Social com Colegas	5,88 (5,44 – 6,50)	6,00 (5,50 – 6,25)	0,873
Cognitivo	6,88 (6,19 – 7,00)	7,00 (6,50- 7,00)	0,550
Social com Estudantes	6,75 (6,00 – 7,00)	6,50 (6,00 – 6,75)	0,157
Avaliação Global	6,28 (5,81- 6,75)	6,25 (6,00 – 6,50)	0,461
Preocupações			
Consigo	4,30 (4,00 – 4,60)	4,40 (3,80 – 4,80)	0,788
Tarefa	4,63 (4,00 – 5,00)	4,25 (3,75 – 4,63)	0,046
Impacto da Tarefa	4,92 (4,29 – 5,00)	4,67 (4,09 – 5,00)	0,315
Políticas Públicas	4,75 (4,19 – 5,00)	4,75 (4,38 – 5,00)	0,604
Problemas Sociais	5,00 (4,00 – 5,00)	4,50 (4,00 – 4,88)	0,141
Avaliação Global	4,66 (4,12 – 4,91)	4,47 (4,09 – 4,70)	0,273

Fonte: Os autores, 2024

Participação da Família Durante a Pandemia

Os resultados apresentados na tabela a seguir evidenciaram uma associação relevante entre a participação familiar durante a pandemia e as dimensões relacionadas ao engajamento no trabalho docente e às preocupações pedagógicas. Em especial, observou-se que os professores que contaram com maior envolvimento das famílias demonstraram níveis mais elevados de preocupação com a dimensão “Tarefa”.

Quando os docentes perceberam que seus alunos contavam com o apoio das famílias, esse envolvimento favoreceu uma interação mais próxima e eficaz no preparo e na avaliação das atividades propostas. As famílias frequentemente buscavam esclarecimentos, tiravam dúvidas e solicitavam apoio para a realização das tarefas, o que fortaleceu o vínculo entre escola e lar. Esse suporte ampliou o potencial de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, elevou o nível de exigência, planejamento e detalhamento das ações pedagógicas por parte dos professores.

Em contrapartida, a ausência de participação familiar levou os docentes a enfrentarem maiores dificuldades para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Além da defasagem nos conteúdos, os professores se viram diante do desafio de suprir, em sala de aula, as lacunas deixadas pelo ambiente doméstico, o que aumentou a sobrecarga de trabalho. Essa realidade não apenas redirecionou o foco das preocupações docentes para aspectos mais amplos — como políticas públicas e problemas sociais — mas também comprometeu o acompanhamento individualizado das tarefas escolares.

Portanto, a maior preocupação com a dimensão “Tarefa” nos contextos de alta participação familiar refletiu o desejo dos professores de maximizar o aproveitamento pedagógico, oferecendo atividades mais elaboradas e exigentes. Já nos cenários em que faltou apoio familiar, o foco docente deslocou-se para questões estruturais e sociais, dificultando a consolidação dos objetivos educacionais pretendidos.

Tabela 10. Associação entre participação da família durante a pandemia e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes

Dimensões	Participação da Família durante a Pandemia		P
	Sim MD (Q1-Q3)	Não MD (Q1-Q3)	
Engajamento no Trabalho			
Emocional	6,00 (5,50 – 6,50)	4,50 (5,13 – 6,63)	0,444
Social com Colegas	6,00 (5,50 – 6,25)	6,25 (5,50 – 6,50)	0,571
Cognitivo	6,75 (6,25 – 7,00)	7,00 (6,75 – 7,00)	0,170
Social com Estudantes	6,50 (6,00 – 6,75)	6,50 (6,13 – 7,00)	0,430
Avaliação Global	6,25 (5,94 – 6,50)	6,50 (6,00 – 6,75)	0,280
Preocupações			
Consigo	4,40 (4,00 – 4,80)	4,00 (3,50 – 4,60)	0,063
Tarefa	4,50 (4,00 – 5,00)	4,00 (3,75 – 4,50)	0,032
Impacto da Tarefa	4,83 (4,17 – 5,00)	4,50 (4,09 – 5,00)	0,208
Políticas Públicas	4,75 (4,25 – 5,00)	4,75 (4,13 – 5,00)	0,650
Problemas Sociais	4,50 (4,00 – 5,00)	4,45 (4,00 – 5,00)	0,501
Avaliação Global	4,63 (4,13 – 4,87)	4,41 (4,11 – 4,52)	0,123

Fonte: Os autores, 2024

Faixa Etária

Na análise da faixa etária, constatou-se que os docentes com até 40 anos apresentaram maiores níveis de preocupação com as dimensões “Impacto da Tarefa” e “Políticas Públicas”, quando comparados aos professores mais experientes. Esse resultado evidencia que os docentes mais jovens demonstraram maior sensibilidade às condições estruturais e institucionais que afetam o exercício da docência.

Esses professores destacaram preocupações relacionadas à atuação governamental frente à educação, ao sucateamento dos recursos escolares, à falta de valorização profissional, ao excesso de alunos por turma e à elevada carga horária de trabalho. Tais fatores comprometem diretamente a qualidade do ensino e interferem na capacidade do professor de planejar e desenvolver práticas pedagógicas eficazes (Fuller; Bown, 1975; Vieira, 2017; 2022; Riopel, 2006). A precarização do trabalho docente, portanto, tem sido uma das principais causas de

inquietação entre os profissionais que ainda estão em fase de consolidação de suas carreiras.

Ao se considerar os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, observa-se que docentes com até 40 anos geralmente se encontram nos estágios iniciais da trajetória docente, momento em que prevalecem crenças pessoais e profissionais ainda em formação, baseadas em expectativas de valorização, respeito e aprimoramento contínuo (Azevedo, 2010; Hubermann, 2000).

Essas crenças são moldadas pela vivência cotidiana, pelas experiências acumuladas e pelo contato com diferentes políticas educacionais. Dessa forma, a maior preocupação desses docentes com as dimensões “Impacto da Tarefa” e “Políticas Públicas” pode ser compreendida como uma expressão direta das tensões entre o ideal de profissão construído na formação inicial e as condições concretas enfrentadas na realidade escolar (Farias *et al*, 2018; Gonçalves, 2000).

Tabela 11. Associação entre faixa etária e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes

Dimensões	Faixa Etária		P
	Até 40 anos MD (Q1-Q3)	41 anos ou mais MD (Q1-Q3)	
Engajamento no Trabalho			
Emocional	6,00 (5,50 – 6,50)	6,25 (5,25 – 6,50)	0,945
Social com Colegas	5,75 (5,50 – 6,25)	6,00 (5,50 – 6,50)	0,493
Cognitivo	7,00 (6,25 – 7,00)	7,00 (6,50 – 7,00)	0,659
Social com Estudantes	6,50 (6,00 – 7,00)	6,50 (6,00 – 6,88)	0,673
Avaliação Global	6,31 (6,00 – 6,56)	6,25 (5,88 – 6,56)	0,967
Preocupações			
Consigo	4,40 (4,00 – 4,80)	4,40 (3,90 – 4,70)	0,696
Tarefa	4,50 (4,25 – 5,00)	4,25 (4,00 – 4,75)	0,088
Impacto da Tarefa	5,00 (4,67 – 5,00)	4,50 (4,00 – 5,00)	0,028
Políticas Públicas	5,00 (4,50 – 5,00)	4,75 (4,00 – 4,75)	0,019
Problemas Sociais	4,75 (4,25 – 5,00)	4,50 (4,00 – 5,00)	0,201
Avaliação Global	4,69 (4,13 – 4,87)	4,42 (4,07 – 4,69)	0,060

Fonte: Os autores, 2024

Tempo Total de Docência

Na análise do tempo de docência como um todo considerando os constructos do engajamento e preocupações docentes, constatou-se que os professores que atuavam entre 11 a 15 anos possuíam maior engajamento nas dimensões social com

colegas e avaliação global, embora que os docentes menos experientes possuíam os menores índices nestas dimensões.

Tabela 12. Associação entre tempo total de docência e os constructos do Engajamento no Trabalho e das Preocupações dos Docentes

Dimensões	Tempo de Docência Total				P
	Até 10 anos MD (Q1-Q3)	11 a 15 anos MD (Q1-Q3)	16 a 20 anos MD (Q1-Q3)	21 anos ou + MD (Q1-Q3)	
Engajamento no Trabalho					
Emocional	5,50 (4,69 – 6,38)	6,25 (5,88 – 6,75)	6,13 (5,13 – 6,00)	6,25 (5,25 – 6,50)	0,100
Social com Colegas	5,75 (5,25 – 6,00)	6,25 (5,88 – 6,75)	5,75 (5,50 – 6,44)	6,00 (5,50 – 6,50)	0,039
Cognitivo	6,75 (6,25 – 7,00)	7,00 (6,63 – 7,00)	7,00 (6,38 – 7,00)	6,75 (6,25 – 7,00)	0,547
Social com Estudantes	6,25 (5,81 – 6,94)	6,75 (6,50 – 7,00)	6,50 (6,25 – 6,94)	6,50 (6,00 – 6,75)	0,273
Avaliação Global	6,00 (5,71 – 6,47)	6,50 (6,31 – 6,75)	6,35 (5,99 – 6,55)	6,25 (6,00 – 6,56)	0,016
Preocupações					
Consigo	4,30 (3,55 – 4,60)	4,40 (4,10 – 5,00)	3,90 (3,65 – 4,45)	4,40 (4,00 – 4,80)	0,185
Tarefa	4,13 (3,75 – 4,69)	4,75 (4,25 – 5,00)	4,38 (4,00 – 4,69)	4,25 (4,00 – 4,75)	0,232
Impacto da Tarefa	4,59 (4,08 – 5,00)	5,00 (4,75 – 5,00)	4,75 (4,04 – 5,00)	4,67 (4,00 – 5,00)	0,164
Políticas Públicas	4,75 (4,50 – 5,00)	4,75 (4,50 – 5,00)	4,50 (4,25 – 4,94)	4,75 (4,00 – 5,00)	0,582
Problemas Sociais	4,25 (4,00 – 4,93)	5,00 (4,00 – 5,00)	4,63 (4,06 – 5,00)	4,50 (4,25 – 5,00)	0,568
Avaliação Global	4,42 (4,07 – 4,75)	4,69 (4,26 – 4,90)	4,45 (4,10 – 4,75)	4,45 (4,03 – 4,75)	0,450

Fonte: Os autores, 2024

Conforme Farias, Batista, Graça e Nascimento (2018), ao estudarem os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, os docentes com entre dez e dezenove anos de atuação apresentam características que ajudam a compreender melhor suas preocupações no exercício da profissão. O conhecimento tácito, desenvolvido a partir das experiências acumuladas ao longo da carreira, aliado ao conhecimento teórico adquirido na formação inicial, em cursos de pós-graduação e na participação em eventos científicos, contribui significativamente para o fortalecimento da prática docente nesse estágio. Nesse ponto da trajetória, os professores demonstram domínio sobre as rotinas básicas da profissão, bem como compreensão dos aspectos específicos da docência.

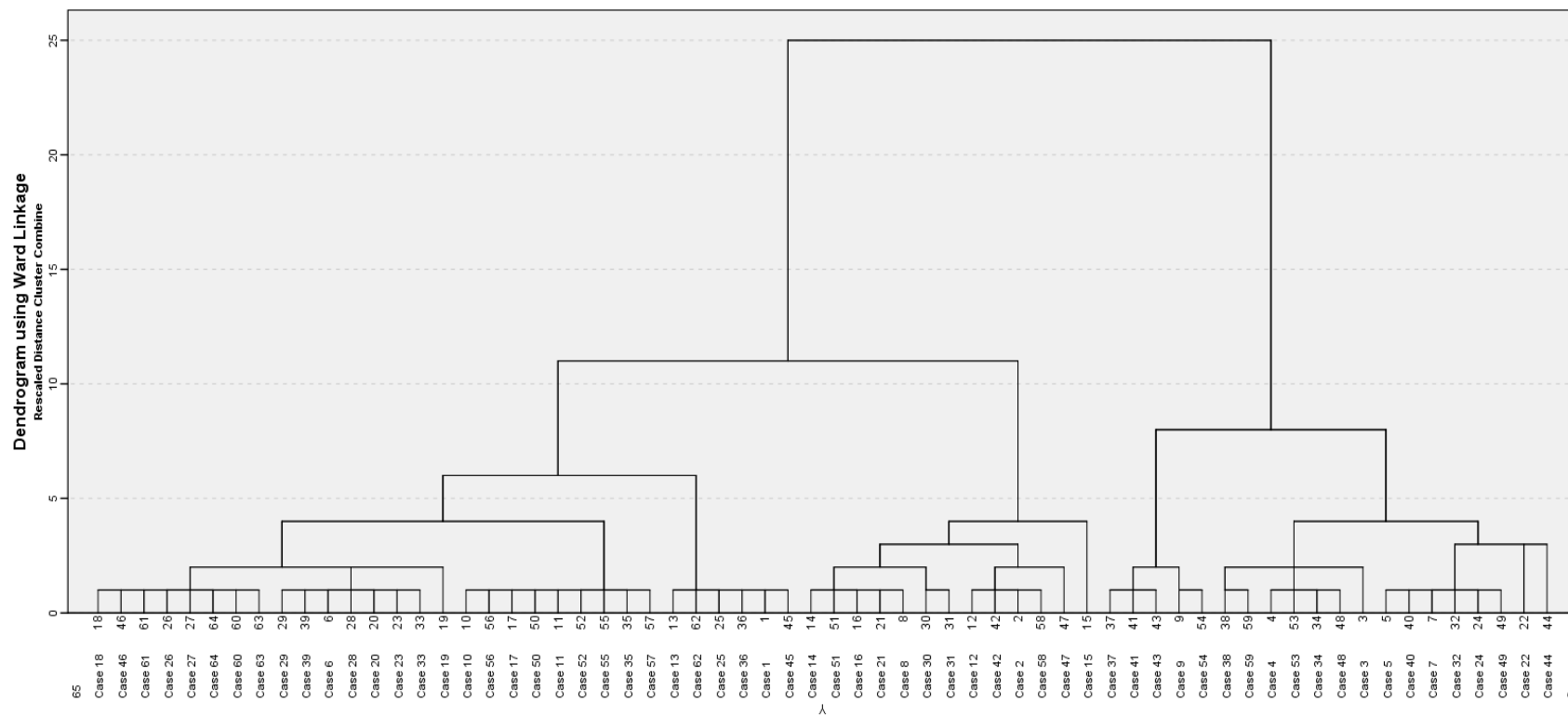
No caso do município analisado, os docentes com entre onze e quinze anos de carreira enquadram-se no ciclo de afirmação e diversificação profissional. Este é o momento em que consolidam suas ações pedagógicas por meio da prática cotidiana e da estabilidade conquistada na carreira. São profissionais que, além de deterem experiência e conhecimento técnico, ainda mantêm motivação para o desenvolvimento profissional. Demonstram também autoconfiança para compartilhar vivências, colaborar com os colegas e refletir criticamente sobre os desafios da docência.

Dessa forma, compreende-se que a correlação entre essas dimensões está relacionada ao fato de que professores nesse ciclo de desenvolvimento tendem a trocar experiências, demonstrar apreço pela profissão docente e relatar estratégias utilizadas para a superação de dificuldades profissionais (Vieira, 2017; 2022; Hubermann, 2000; Gonçalves, 2000; Nascimento; Graça, 1998; Farias *et al.*, 2018).

Análise de Agrupamento dos Professores considerando as Preocupações Docentes e Engajamento no Trabalho

Ao avaliar os constructos do engajamento no trabalho e preocupações de professores considerando os grupos identificados pela análise de Clusters (Figura 1), constatou-se que os docentes do Grupo 1 (44 professores), possuíam maiores índices de engajamento e de preocupações quando comparados com o Grupo 2 (20 professores). Entretanto, ressalta-se que apenas a dimensão Social com Colegas não apresentou diferença significativa entre os grupos identificados na análise de Clusters (Tabela 13).

Figura 1. Dendrograma da Análise de Clusters considerando os constructos do Engajamento e das Preocupações Docentes



Fonte: Os autores, 2024

Tabela 13. Avaliação dos constructos de Engajamento no Trabalho e Preocupação Docente considerando os grupos identificados pela análise de Clusters

Dimensões	Grupos		P
	Grupo 1 MD (Q1-Q3)	Grupo 2 MD (Q1-Q3)	
Engajamento no Trabalho			
Emocional	6,50 (6,00 – 6,69)	5,25 (4,31 – 5,50)	< 0,001
Social com Colegas	6,00 (5,50 – 6,50)	5,75 (5,25 – 6,25)	0,068
Cognitivo	7,00 (6,75 – 7,00)	6,25 (6,00 – 6,94)	0,001
Social com Estudantes	6,75 (6,31 – 7,00)	6,25 (5,81 – 6,69)	0,002
Avaliação Global	6,50 (6,25 – 6,74)	5,81 (5,50 – 6,10)	< 0,001
Preocupações			
Consigo	4,50 (4,00 – 4,80)	4,00 (3,50 – 4,40)	0,011
Tarefa	4,50 (4,00 – 5,00)	4,00 (3,56 – 4,50)	0,005
Impacto da Tarefa	5,00 (4,67 – 5,00)	4,17 (3,87 – 4,50)	< 0,001
Políticas Públicas	4,75 (4,50 – 5,00)	4,38 (4,00 – 4,50)	< 0,001
Problemas Sociais	4,88 (4,50 – 5,00)	4,00 (3,50 – 4,25)	< 0,001
Avaliação Global	4,69 (4,40 – 4,92)	4,13 (3,72 – 4,46)	< 0,001

Fonte: Os autores, 2024

Análise de Agrupamento com as variáveis sociodemográficas dos professores

Na avaliação das variáveis sociodemográficas dos professores, considerando os grupos identificados na análise de Clusters, constatou-se que apenas o tempo de docência como concursado no município de Laranjeiras do Sul apresentou associação significativa, sendo que a maioria dos professores do Grupo 1 atuavam entre 11 e 15 anos, enquanto a maioria dos professores do Grupo 2, atuavam a 16 anos ou mais.

Tabela 14. Tempo de Docência no Município considerando os grupos identificados na análise de cluster

Tempo de Docência no Município de Laranjeiras do Sul	Grupo 1 N (%)	Grupo 2 N (%)	P
Até 10 anos	15 (34,1)	8 (40,0)	0,050
11 a 15 anos	17 (38,6)	2 (10,0)	
16 anos ou mais	12 (27,3)	10 (50,0)	

Fonte: Os autores, 2024

O fato de a maioria dos docentes classificados no Grupo 1, que apresentaram maiores índices de engajamento em comparação ao Grupo 2, pode ser compreendido a partir da teoria dos Ciclos de Desenvolvimento Profissional (Farias et al., 2018). Esses profissionais, com entre dez e quinze anos de atuação docente, como ocorre no município analisado, possuem uma base sólida construída ao longo da trajetória

profissional. Detêm conhecimento teórico, domínio das rotinas escolares, experiência prática consolidada e, em muitos casos, já ocuparam funções administrativas.

Professores que se encontram no ciclo de Afirmção e Diversificação da Carreira tendem a confirmar, por meio da prática pedagógica, as ações e posturas construídas ao longo dos anos. Além disso, costumam trocar experiências com colegas iniciantes, contribuindo ativamente para a superação de conflitos profissionais e para o fortalecimento da identidade docente (Vieira, 2017; 2022; Hubermann, 2000; Gonçalves, 2000; Nascimento; Graça, 1998; Farias et al., 2018).

Por outro lado, a maioria dos docentes do Grupo 2, classificados como menos engajados, corresponde a profissionais com mais de 16 anos de atuação no município. Em sua maioria, esses professores se encontram em um estágio avançado da carreira, próximos da aposentadoria, o que altera o foco de suas preocupações e expectativas profissionais (Vieira, 2017; 2022; Hubermann, 2000; Gonçalves, 2000; Nascimento; Graça, 1998; Farias et al., 2018).

Entretanto, mesmo nesse ciclo, é possível identificar três perfis distintos: há docentes que continuam buscando qualificação profissional, como a realização de mestrado e doutorado, mantendo-se engajados com a profissão; outros que se posicionam como defensores da valorização docente, atuando politicamente em defesa da educação pública; e ainda aqueles que, com base na experiência acumulada, procuram contribuir para a formação dos mais jovens (FARIAS et al., 2018). Apesar dessa diversidade, observa-se que muitos desses profissionais permanecem motivados e engajados, investindo na carreira com o objetivo de garantir a valorização profissional e a manutenção de seus direitos (Hubermann, 2000; Gonçalves, 2000; Nascimento; Graça, 1998; Farias et al., 2018).

Além disso, para os docentes com mais de 16 anos de carreira, a proximidade da aposentadoria não representa, necessariamente, um desinteresse pela profissão, mas sim a preparação para a transição de vida. Muitos relatam o desejo de se afastar progressivamente da rotina escolar para reorganizar a vida pessoal, retomando atividades que, ao longo dos anos, foram deixadas de lado em função das exigências da docência (Hubermann, 2000; Gonçalves, 2000; Nascimento; Graça, 1998; Farias et al., 2018).

INFORMAÇÕES DA SEGUNDA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO

Para discutir a segunda etapa da investigação, utilizou-se a entrevista semiestruturada (Anexo 4) como instrumento, aplicada aos sete professores mais engajados e preocupados e aos sete professores menos engajados e menos preocupados. A seleção desses profissionais baseou-se na análise de cluster realizada (Figura 1), que identificou os grupos de maior e menor engajamento e preocupação da atividade docente.

Destaca-se que todos os profissionais entrevistados responderam a todas as questões. No entanto, os participantes do Grupo 1 apresentaram respostas mais completas, com detalhes e exemplos de situações vivenciadas. Em contrapartida, os participantes do Grupo 2 demonstraram maior concisão, fornecendo respostas mais objetivas às perguntas.

Observou-se também que, entre os professores do Grupo 1, apenas dois relataram ter adoecido durante a pandemia e ainda apresentarem sintomas. Um desses profissionais mencionou ter desenvolvido ansiedade, enquanto o outro relatou episódios de estresse. Por outro lado, no Grupo 2, três professores apontaram sintomas relacionados ao cansaço e adoecimento, sendo que uma profissional destacou especificamente ter enfrentado problemas de adoecimento psicológico.

PROFESSORES MAIS PREOCUPADOS E ENGAJADOS

No Grupo 1, composto pelos professores mais preocupados e engajados, foi possível identificar, a partir das respostas dos sete profissionais, quatro categorias principais. Essas categorias foram delineadas com base nas falas dos participantes e refletem as inquietações vivenciadas pelos docentes durante e após a pandemia.

A categoria “Participação da Família” destacou-se no período da pandemia, quando os professores enviavam atividades para serem realizadas pelos alunos em casa, com a participação dos familiares. Todos os sete entrevistados (P+1, P+2, P+3, P+4, P+5, P+6, P+7), apontaram essa categoria como um fator de preocupação, essencial para garantir o desenvolvimento dos alunos nesse contexto.

A categoria “Recomposição de Conteúdos” referiu-se ao período pós-pandemia, sendo amplamente mencionadas pelos sete profissionais (P+1, P+2, P+3,

P+4, P+5, P+6, P+7), como desafios significativos enfrentados no retorno às aulas presenciais.

A categoria “Disciplina e controle de sala de aula” também esteve relacionada ao período pós-pandemia e foi sinalizada por cinco dos sete entrevistados (P+2, P+3, P+4, P+5, P+6). Essa questão refletiu as dificuldades em retomar a organização e a dinâmica nas salas de aula presenciais.

A categoria “Número excessivo de alunos” mostrou-se convergente, pois, além de ter sido mencionada por todos os sete professores do grupo 1 (P+1, P+2, P+3, P+4, P+5, P+6, P+7), também apareceu no relato de cinco professores do grupo 2 (P-1, P-2, P-3, P-4, P-5). Essa categoria referia-se ao período pós-pandemia e foi amplamente mencionada como um dos principais desafios enfrentados no retorno às aulas.

Além disso, apenas três docentes do grupo 1 (P+1, P+4, P+5) relataram preocupações em relação à avaliação de sua prática docente, realizada por colegas e pela equipe pedagógica ao longo desse período.

Participação da Família

A categoria referente à participação da família durante o ensino remoto, no período da pandemia e no pós-pandemia, foi mencionada por todos os sete professores entrevistados (P+1, P+2, P+3, P+4, P+5, P+6, P+7). Durante as entrevistas, foram identificados três perfis distintos de famílias. O primeiro grupo era formado por aquelas que participavam ativamente do processo de ensino: buscavam as atividades na escola, realizavam-nas com as crianças e mantinham contato constante com os professores. Esses responsáveis solicitavam apoio para repassar o conteúdo proposto, o que possibilitava aos docentes acompanhar o progresso dos alunos de forma mais eficaz.

Conforme apresentado na Tabela 10 — que trata da associação entre a participação familiar durante a pandemia e os constructos de Engajamento no Trabalho e Preocupações dos Docentes — os professores demonstraram maior preocupação na dimensão tarefa. Essa preocupação dizia respeito à busca por estratégias que tornassem os conteúdos mais acessíveis às famílias, garantindo, assim, a continuidade do aprendizado dos alunos.

Além disso, de acordo com Fuller e Bown (1975), as preocupações relacionadas à dimensão tarefa incluem aspectos como organização, efetivação do planejamento e avaliação das atividades — elementos que se tornaram ainda mais centrais durante o período de ensino remoto.

No quarto ano, os pais eram bem participativos. Era uma turma que os pais, tinham preocupação com relação à aprendizagem nesse período (P+5)

A dimensão do engajamento cognitivo, na Tabela 3, apresentou o menor valor entre os componentes do conceito de engajamento, situando-se próxima ao nível de significância estatística. Esse resultado sugere que a forma como o professor desenvolvia seu trabalho — incluindo dedicação, esforço e envolvimento nas tarefas — pode influenciar diretamente seu nível de engajamento. Fatores como a sobrecarga de trabalho, a atenção exigida pelas atividades e a percepção de estar completamente absorvido pelo desempenho profissional podem ter contribuído para a diminuição desse tipo de engajamento (Bakker; Demerouti, 2016).

Outro grupo de famílias era composto por responsáveis que realizavam as atividades no lugar dos filhos, sem envolvê-los diretamente no processo de aprendizagem. Nas entrevistas, os docentes demonstraram preocupação com essa prática, pois ela comprometia o desenvolvimento dos estudantes e dificultava o acompanhamento efetivo de sua aprendizagem.

O restante vinha feito por letras de adultos, porque era o primeiro ano [...] mas vinha a letra cursiva escrita assim perfeitamente, sabe? E o aluno nem tinha aprendido ainda. Então, era feito pela família. (P+1)

Parcial. Famílias bem comprometidas, dedicadas, que faziam exatamente o papel deles e tinha alguns casos que os próprios responsáveis preenchiam a atividade e devolviam. (P+2)

Na verdade, quem preenchia na maioria eram os pais. Os pais que faziam as atividades pelas crianças. (P+3)

Em alguns casos eu percebi que a família ajudou, mas em muitos casos também vinha preenchido com uma letra totalmente diferente do aluno. (P+4)

[...] mas no segundo ano, eram poucos os pais que participavam. (P+5)

Houve, mas bem pouco. Não teve uma participação múltipla. (P+6)

Por fim, o último grupo de famílias atendidas era composto por aquelas que, em muitas ocasiões, não buscavam o material disponibilizado pela escola. Essa falta de envolvimento dificultava ainda mais o processo de ensino-aprendizagem durante o

período remoto, gerando preocupações nos professores sobre o impacto no desempenho escolar dos alunos.

[...] quando não vinham, eu acumulava e entregava na próxima remessa de atividades. Mas fazer, não. Acho que desses 23 alunos, quem realmente fazia eram uns três (P+1)

Vieira (2017; 2022), ao investigar contextos educacionais anteriores à pandemia, destacou que a dimensão dos problemas sociais abrangia aspectos como a realidade estrutural da escola, a fragilidade no vínculo familiar e a ausência da família no ambiente escolar. Embora essa dimensão não tenha apresentado significância estatística na Tabela 10, os dados indicam que a ausência da família na escola pode interferir negativamente não apenas no trabalho do docente, mas também no desenvolvimento das crianças, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

De fato, conforme relataram os professores na dimensão “recomposição de conteúdos”, a falta de suporte familiar contribuiu para que os alunos retornassem às aulas presenciais com uma lacuna significativa de conhecimentos, surpreendendo os docentes quanto ao desempenho apresentado após o período de ensino remoto.

Havia (defasagem), infelizmente havia, principalmente naqueles alunos que já tinham uma dificuldade, uma família desestruturada, aí o resultado foi pior. [...] ah, porque eu pensava que estava melhor. É assim, a gente preparou as aulas nos bastidores, né? E a gente achava que tava atingindo todos os objetivos. E os alunos voltaram pior. Bem abaixo do esperado (P+2).

Durante o ensino remoto, a participação das famílias desempenhou um papel crucial no processo de aprendizagem, evidenciando diferentes níveis de envolvimento. Os professores relataram que algumas famílias se comprometeram ativamente, buscando os materiais escolares, auxiliando os alunos e mantendo uma comunicação constante com os docentes. Essa colaboração permitiu um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento dos estudantes, mesmo diante das adversidades (P+7).

Por outro lado, muitos responsáveis realizavam as atividades em nome das crianças, comprometendo a autonomia e o progresso dos alunos — o que gerou preocupações quanto ao real aprendizado durante esse período. Além disso, um terceiro grupo, composto por famílias ausentes ou pouco envolvidas, dificultou ainda

mais o processo de ensino-aprendizagem, agravando lacunas educacionais já existentes (P+1, P+2, P+3, P+4, P+5, P+6).

Com o retorno às aulas presenciais, os desafios se intensificaram, revelando as consequências da desigualdade no engajamento familiar durante a pandemia. Os docentes observaram que muitos alunos retornaram com defasagens significativas — especialmente aqueles que já apresentavam dificuldades antes do ensino remoto ou cujas famílias eram menos estruturadas e pouco participativas (P+1, P+2, P+3, P+4, P+5, P+6, P+7).

As relações estabelecidas no ambiente familiar refletiram diretamente no desempenho escolar e na interação social dos estudantes durante a pandemia. Embora não tenham estudado especificamente esse contexto, Caetano (2004) já havia apontado que a família e a escola desempenham papéis fundamentais no aprendizado e no desenvolvimento das crianças, reforçando a importância de uma colaboração efetiva entre essas duas esferas.

A participação ativa das famílias mostrou-se decisiva para o desenvolvimento educacional dos alunos. Em estudos anteriores à pandemia, Polonia e Dessen (2005) destacaram que, quando família e escola mantinham uma relação harmoniosa, as condições para o aprendizado e o desenvolvimento infantil eram significativamente ampliadas. Ainda nesse sentido, Caetano (2004) ressaltou que os professores demonstravam maior confiança quando contavam com o apoio familiar, enquanto os pais passavam a valorizar mais sua atuação no processo educativo ao se perceberem como parceiros dos educadores.

Complementando essa perspectiva, Freitas e Santos (2017) apontaram que o ambiente familiar oferece mecanismos essenciais para o desenvolvimento infantil, como afeto, convivência, brincadeiras, passeios, alimentação, e educação moral e religiosa. As autoras enfatizaram, ainda, que a parceria entre escola e família é imprescindível para a continuidade e qualidade da educação.

Vale ressaltar que a Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990) estabelece, em seu artigo 4º, que

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A LDB, de 1996, reforça a importância da participação da família no ambiente escolar, ao estabelecer diretrizes que integram os processos formativos desenvolvidos tanto na vida familiar quanto na escola. O artigo 1º destaca que a educação ocorre em diversos espaços, incluindo a família e a convivência social. Já o artigo 2º define a educação como um dever compartilhado entre a família e o Estado, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho.

O artigo 6º reforça essa responsabilidade ao determinar que os pais ou responsáveis devem assegurar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Além disso, o artigo 12, inciso VI, orienta que as instituições de ensino devem estabelecer articulação com as famílias e com a comunidade, promovendo a integração entre a sociedade e a escola.

Essas diretrizes evidenciam que a colaboração entre família e escola constitui um elemento essencial para a construção de uma educação pública de qualidade, pautada na corresponsabilidade e no compromisso coletivo com a formação integral dos estudantes.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Art. 12 inciso VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

A participação da família na educação escolar mostrou-se essencial tanto durante quanto após a pandemia, influenciando diretamente o desempenho acadêmico e a socialização dos alunos. O período pandêmico evidenciou uma série de desafios no processo de aprendizagem, tornando o envolvimento familiar ainda mais crucial para a adaptação das crianças às novas formas de ensino. Com o retorno às atividades presenciais, a continuidade dessa parceria revelou-se determinante para mitigar as dificuldades acadêmicas e emocionais, auxiliando na readaptação dos alunos ao ambiente escolar. Assim, reforça-se a necessidade de fortalecer essa relação entre escola e família (Freitas; Santos, 2017).

No entanto, embora a presença e o apoio familiar tenham sido fundamentais, a experiência pandêmica também evidenciou o papel insubstituível do professor na mediação do conhecimento. A ausência do contato direto com o docente durante o ensino remoto revelou limitações importantes no processo de aprendizagem,

especialmente no que se refere à orientação pedagógica, à adaptação de estratégias de ensino e ao acompanhamento do desenvolvimento individual dos estudantes.

Como destaca Tardif (2002), o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador ativo do conhecimento, responsável por articular saberes e promover o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos. Nesse sentido, a pandemia reforçou a compreensão de que, embora a participação da família seja imprescindível, a atuação docente permanece como elemento central e estruturante de uma educação de qualidade.

Recomposição de conteúdos

A categoria "recomposição de conteúdos" foi mencionada por todos os sete professores entrevistados (P+1, P+2, P+3, P+4, P+5, P+6, P+7), evidenciando as preocupações que os docentes enfrentaram no período pós-pandemia. Esse período revelou desafios mais significativos do que se esperava no retorno às aulas presenciais, especialmente no que diz respeito à defasagem de conteúdos acumulada pelos alunos. Durante as entrevistas, os professores destacaram dificuldades específicas relacionadas a essa defasagem, apontando a necessidade de estratégias eficazes para lidar com as lacunas no aprendizado.

Os dados obtidos no questionário sociodemográfico reforçaram essa percepção. Conforme indicado na Tabela 1, uma expressiva maioria dos participantes reconheceu a existência de defasagem de aprendizagem. Quando questionados sobre esse problema, 57 profissionais (89,1%) responderam afirmativamente, enquanto 38 docentes (62,3%) relataram ainda enfrentar dificuldades para fornecer suporte adequado aos alunos em sala de aula.

Quando os constructos das preocupações docentes foram avaliados na Tabela 4: Correlações Internas do Constructo das Preocupações Docentes, observou-se que as dimensões de tarefa, impacto da tarefa, políticas públicas e problemas sociais apresentaram fortes correlações. As respostas dos professores indicaram que a defasagem de aprendizagem dos alunos estava diretamente ligada à participação familiar, refletindo preocupações nas dimensões de problemas sociais e tarefa. A ausência de um suporte familiar consistente foi vista como um fator que contribuiu para o retrocesso no aprendizado dos alunos.

As estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes para suprir essas lacunas evidenciaram preocupações nas dimensões impacto da tarefa e engajamento cognitivo. De acordo com os dados da fase quantitativa (Tabela 9), essas duas dimensões obtiveram destaque entre os participantes, indicando que os professores se sentiram pessoalmente impactados pelos resultados do processo de ensino e demonstraram esforço cognitivo para adaptar suas práticas ao novo contexto. Esses achados revelam um nível elevado de envolvimento profissional, refletindo a tentativa constante dos docentes de manter a qualidade do ensino mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia.

Esse movimento está alinhado com o que Bakker e Demerouti (2008), em outros contextos conceituam como engajamento no trabalho, caracterizado por altos níveis de vigor, dedicação e absorção. No contexto educacional, o engajamento cognitivo é traduzido pela disposição do professor em buscar soluções pedagógicas criativas, refletir criticamente sobre sua prática e investir recursos mentais e emocionais na promoção da aprendizagem dos estudantes (Klassen et al., 2013). Nesse sentido, a atuação dos professores após a pandemia não foi apenas reativa, mas propositiva: buscou-se, mesmo com escassez de recursos, mediar as lacunas de aprendizagem de forma comprometida e reflexiva.

A preocupação com o impacto da tarefa, evidenciada nos dados, demonstra que os docentes também se envolveram afetivamente com os resultados do processo educativo. Para Maslach e Leiter (2016), esse tipo de engajamento é essencial para a prevenção do esgotamento emocional, uma vez que os profissionais se sentem realizados e significativos quando percebem que seu trabalho tem impacto positivo na vida dos alunos. No entanto, quando esse esforço ocorre sem o devido suporte institucional e familiar, ele pode se tornar um fator de sobrecarga, elevando o risco de adoecimento docente (Silva; Ferreira; Valentini, 2020).

Portanto, os resultados da presente pesquisa evidenciam que, embora o engajamento dos professores tenha se mantido elevado, ele ocorreu em meio a um contexto de incertezas, precariedades e pressões. A recomposição de conteúdos exigiu mais do que estratégias didáticas; demandou investimento emocional, cognitivo e ético por parte dos docentes, o que reafirma a importância de políticas públicas que reconheçam e valorizem o trabalho docente em sua complexidade. Assim, torna-se fundamental compreender o engajamento não apenas como um traço individual, mas

como um fenômeno relacional, diretamente condicionado pelas condições de trabalho e pela articulação entre escola, família e sistema educacional.

Como que eu ia sanar as dificuldades que eles ficaram, porque aí essa turma que foi para o próximo ano, ela tinha todas as dificuldades do ano anterior e a turma que eu recebi pós-pandemia, que foi o primeiro ano, não tinham o conceito básico de nada, então isso tudo dificultou. (P+1)

Olha, eu tento fazer de tudo, eu tento trabalhar, a turma é bem diferenciada, tento atingir o máximo possível deles, auxiliando, sabe? Trabalho muito individual, tanto com atividades em sala, como de casa. Tento trazer os pais, conhecer o trabalho, pra que eles consigam também ver o como que tá o filho, sabe? (P+2)

Nossa, isso é uma coisa que vai ficar muito tempo na sala de aula, né? Leitura, escrita, tudo, tudo. (P+3)

Muitas dificuldades. Os alunos ficaram com vácuo. E tá difícil de superar. Por exemplo, os alunos que estão no terceiro, quarto ano, depois da pandemia, estão com muita dificuldade e é muito difícil superar. (P+4)

A questão de alunos chegarem no quinto ano sem estar totalmente alfabetizado, a questão da alfabetização matemática que está pegando bastante [...] então, eu tô fazendo um trabalho pra ver se eles conseguem fundamentar o dois, pelo menos com menos defasagem, né? Então, eu tô fazendo esse trabalho com eles [...] recuperar o que foi perdido. (P+5)

A gente não tinha noção, principalmente com os alunos pequenos de primeiro ano, se eles estavam segurando corretamente o lápis, se eles conseguiam recortar corretamente uma figura. E a gente percebeu que todo esse trabalho fez falta quando eles chegaram para o segundo ano, sabe? Eles não tinham uma noção correta de como segurar o lápis, de como começar com o caderno, porque até então era muita folha solta, muita folha impressa. Eles não tinham noção de cópia, de quadro, do registro do quadro para o caderno, porque eles não tiveram esse contato, essas aulas. Então, esse trabalho teve que ser totalmente voltado, né? Tudo isso fez falta, que teve que ser revisto depois. (P+7)

O relato da professora (P+7) evidencia com clareza a importância do olhar sensível e da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento dos alunos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ausência do acompanhamento presencial durante o ensino remoto impossibilitou a observação e a intervenção em habilidades motoras e cognitivas fundamentais, como o modo de segurar o lápis, a coordenação para recorte, o uso adequado do caderno e a construção da autonomia na realização de registros. Esses aspectos, muitas vezes invisibilizados em propostas pedagógicas mais voltadas ao conteúdo, são constitutivos da aprendizagem e exigem acompanhamento direto do professor.

Nesse sentido, o ensino remoto, baseado majoritariamente em folhas impressas, impossibilitou essa mediação, revelando no retorno presencial a necessidade de retomada e reconstrução de práticas básicas que haviam sido comprometidas. A experiência demonstrou que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdo: ele atua como mediador entre o conhecimento e a realidade vivida pela criança, promovendo interações que possibilitam o desenvolvimento integral do aluno. Embora tenha se referido a contextos distintos da pandemia, Vigotski (2007) já ressaltava o papel do professor como mediador essencial no processo de internalização e construção de conhecimentos.

Essa constatação se alinha à análise da participação familiar e das dificuldades enfrentadas pelos alunos durante e após a pandemia, que evidenciou um cenário desafiador tanto para os estudantes quanto para os docentes. As entrevistas com os sete professores e os dados apresentados na Tabela 1 revelaram que a defasagem no aprendizado se tornou uma realidade preocupante, sobretudo para os alunos mais novos, que perderam o contato essencial com atividades escolares presenciais. A ausência de suporte familiar consistente e a falta de estrutura para o ensino remoto agravaram essas dificuldades, resultando em lacunas significativas no desenvolvimento de habilidades básicas, como leitura, escrita e alfabetização matemática.

Frente a esse panorama, os relatos dos docentes destacaram a necessidade de adaptação constante das práticas pedagógicas para suprir as defasagens acumuladas (P+2, P+3, P+4, P+5, P+7). Estratégias como o trabalho individualizado, a revisão de conceitos fundamentais e a tentativa de envolver as famílias no processo de aprendizagem foram adotadas como caminhos possíveis para enfrentar os desafios. Ainda assim, as dificuldades persistiram, especialmente entre os estudantes que avançaram de ano sem consolidar competências essenciais do ciclo anterior. A consequência foi mais evidente nas séries iniciais, em que habilidades básicas, como copiar do quadro, organizar registros no caderno ou manusear adequadamente o lápis, precisaram ser retomadas desde o princípio — o que comprometeu o ritmo de aprendizagem e demandou tempo adicional dos professores.

Nesse contexto, a recomposição de conteúdos emergiu como uma necessidade central do cenário educacional pós-pandemia, evidenciada pelas lacunas deixadas pela suspensão das aulas presenciais. Durante o ensino remoto emergencial, muitos estudantes enfrentaram dificuldades significativas devido à falta

de acesso a recursos tecnológicos, internet e materiais pedagógicos adequados (Santos; Cruz, 2023). Essa realidade ampliou as desigualdades educacionais já existentes, comprometendo o direito à aprendizagem de forma equitativa.

Mais do que uma simples revisão curricular, a recomposição exigiu o redesenho das práticas pedagógicas, considerando também os aspectos sociais e emocionais dos estudantes. Os professores relataram dificuldades de concentração, desmotivação e ausência de rotina de estudos por parte dos alunos, fatores que impactavam diretamente o engajamento nas atividades escolares. Dessa forma, foi necessário adotar estratégias diferenciadas para reaproximar os alunos do processo de ensino-aprendizagem (Santos; Cruz, 2023).

Embora não tenham abordado diretamente o contexto da pandemia, Hickmann et al. (2022) destacam que, para mitigar os impactos de situações críticas e promover uma educação mais humanizadora, é fundamental adotar medidas como a distribuição de materiais didáticos, a formação continuada de docentes e gestores e a realização de mapeamentos para implementação de estratégias eficazes. Essas ações, sob responsabilidade do Governo Federal, deveriam ter sido executadas com celeridade, considerando que o período pós-pandemia acentuou ainda mais as desigualdades cognitivas e comprometeu o desenvolvimento pleno de muitos estudantes — agravando desafios estruturais já presentes no sistema educacional.

De forma semelhante, Santos (2022) ressalta que a recomposição de conteúdos envolve múltiplos aspectos e demanda um olhar atento às diversas dimensões que interferem no processo educativo. Sua contribuição permanece atual ao afirmar que a recomposição pode promover impactos positivos na recuperação das aprendizagens e na formação integral dos estudantes. Ao retomar conteúdos não consolidados, os educadores não apenas atendem às exigências curriculares, mas também contribuem para o fortalecimento da trajetória escolar dos alunos (Santos; Cruz, 2023).

Como enfatizam Cruz, Coelho e Ferreira (2021), também em um contexto pré-pandêmico, a docência exige capacidade de reinvenção e transformação diante de mudanças profundas. Suas contribuições permanecem pertinentes, uma vez que a pandemia exigiu exatamente esse tipo de resposta: a integração de novos saberes, o redesenho das práticas pedagógicas e o fortalecimento da relação entre escola, aluno e família. Assim, a recomposição de conteúdos se consolidou como um processo indispensável para a superação das desigualdades educacionais, exigindo formação,

compromisso e políticas públicas que reconheçam a complexidade da atuação docente.

Disciplina e controle de sala de aula

Nesta categoria, cinco professores relataram dificuldades em manter o controle da turma (P+2, P+3, P+4, P+5, P+6), manter os alunos interessados nos conteúdos apresentados e, além disso, lidar com os conflitos que surgiam durante as aulas em razão da falta de disciplina de alguns educandos. Essa dificuldade foi também associada ao número excessivo de alunos por sala, o que tornava a gestão do ambiente escolar ainda mais desafiadora.

Na Tabela 3, que apresenta as correlações internas do constructo do engajamento, observou-se que, embora as correlações entre as dimensões tenham sido moderadas, a relação mais significativa ocorreu entre Engajamento Emocional e Engajamento Social com os Estudantes. Essa conexão revela fatores ligados tanto ao entusiasmo do professor em relação ao ensino quanto à forma como ele compreende, interage e se vincula aos alunos no cotidiano escolar.

Esses elementos, quando confrontados com situações de indisciplina e desmotivação discente, tendem a impactar negativamente o engajamento do professor, afetando seu envolvimento emocional e sua disposição para interações sociais construtivas com os estudantes. Assim, o ambiente da sala de aula se mostra como um fator determinante para o sucesso pedagógico, evidenciando a necessidade de estratégias que promovam não apenas a disciplina, mas também a motivação e o bem-estar tanto dos educandos quanto dos docentes.

Muito. Estão vindo mais difíceis. A gente perde muito tempo chamando atenção. Muito tempo, por favor, muito tempo implorando, repetindo, repetindo, sabe? Eu não gosto de ser grossa [...] aumentar o tom de voz, mas eu sinto muita dificuldade com a disciplina. O comportamento, infelizmente[...]
(P+2)

Muito, porque as crianças de hoje em dia não respeitam os professores. (P+3)

Bastante, principalmente agora depois da pandemia a gente dá para ver que os alunos vieram totalmente diferentes, né, vindo já, mas eles não conseguem ficar esperando muito tempo, as coisas tudo pronta, parece que a pandemia mexeu na questão da disciplina deles. (P+5)

Preocupo bastante, porque muitas vezes a gente, quer pôr disciplina e muitos pais não querem. Eles acham ruim o professor intervir. Aí o filho chega em casa, fala uma coisa e os pais vêm falar pra gente outra. (P+6)

Eu acredito, assim, que como eu sou uma professora que já tem 32 anos de experiência, então se a gente percebe ali um conflito, a gente já sabe como fazer com que a criança se acalme, interaja da melhor forma possível. Mas claro que esses conflitos, eles agem na gente [...] a gente tenta resolver da maneira melhor possível. (P+7)

Com exceção da professora P+7, que destacou sua experiência como uma aliada na resolução de conflitos e questões de indisciplina, os demais professores, em sua maioria com mais de dez anos de atuação, apontaram preocupações relacionadas à dimensão da tarefa. Essa preocupação estava diretamente vinculada às ações realizadas pelo professor em sua rotina diária para lidar com essas situações.

Além disso, os docentes ressaltaram que sua maior inquietação estava relacionada ao impacto negativo que o mau comportamento dos alunos gerava em sala de aula, prejudicando não apenas o ambiente de ensino, mas também o desenvolvimento acadêmico e social dos próprios estudantes (P+1, P+2, P+5).

Os relatos evidenciaram que a indisciplina dos alunos se intensificou no período pós-pandemia, tornando-se um dos principais desafios enfrentados no ambiente escolar. A necessidade constante de intervir em conflitos e chamar a atenção dos educandos consumia um tempo significativo das aulas, comprometendo o andamento das atividades pedagógicas. A percepção dos docentes foi de que os alunos retornaram das aulas remotas com dificuldades em respeitar regras e manter a concentração, impactando diretamente no engajamento do professor e no aproveitamento escolar (P+2, P+3, P+5, P+6).

A correlação observada entre o engajamento emocional e o engajamento social com os estudantes (Tabela 3) demonstrou como esses aspectos foram afetados pela indisciplina e pelo número excessivo de alunos em sala. Sentimento de frustração e desgaste emergiram entre os docentes, especialmente aqueles que relataram resistência por parte das famílias em apoiar medidas disciplinares (P+2). A falta de suporte familiar e a dificuldade em estabelecer limites claros acabaram por sobrecarregar os professores, que, apesar da experiência e das estratégias pedagógicas empregadas, enfrentaram um ambiente escolar desafiador, marcado por comportamentos disruptivos e falta de motivação por parte dos estudantes.

Embora elaborados em contextos anteriores à pandemia, os estudos de Garcia (1999) seguem sendo úteis para compreender a complexidade da indisciplina escolar. O autor argumenta que o fenômeno não é estático, mas assume diferentes características conforme o contexto social e educacional. À época, Garcia já

observava que os episódios de indisciplina raramente tinham causa única, mesmo quando protagonizados por um único aluno, e resultavam de um conjunto de fatores interligados que exigiam uma abordagem ampla e integrada.

Ainda de acordo com o autor, a indisciplina era vivenciada intensamente nas escolas, tornando-se fonte constante de estresse nas relações interpessoais. Aquino (1996), também escrevendo em um contexto anterior à pandemia, especialmente durante as décadas de 1980 e 1990, argumentou que a indisciplina refletia uma carência estrutural na interioridade psíquica do aluno, resultado das transformações institucionais da família. Segundo ele, muitas crianças daquele período apresentavam dificuldades em reconhecer limites, respeitar a autoridade e seguir regras — elementos atribuídos, em parte, à postura excessivamente permissiva dos pais. Embora esses autores não estejam discutindo diretamente o cenário pandêmico, suas contribuições permanecem relevantes ao oferecerem fundamentos para a compreensão da indisciplina como fenômeno multifatorial.

Complementando essa visão, Caeiro e Delgado (2005) defenderam que a indisciplina deve ser compreendida como um fenômeno influenciado por múltiplos fatores interligados ao processo de ensino, como o papel do professor, o perfil dos alunos, a organização escolar e os objetivos das práticas pedagógicas. Embora suas análises não tenham se dado no contexto de ensino remoto ou pós-pandêmico, elas contribuem para ampliar o entendimento das raízes e manifestações da indisciplina.

Nesse mesmo sentido, Veiga (2007), também escrevendo antes da pandemia, já alertava para os altos níveis de estresse enfrentados pelos professores diante da indisciplina escolar, observando que muitos docentes experienciavam ansiedade antes, durante e após as aulas. Esse quadro, segundo a autora, levava ao sentimento de fracasso profissional e, em alguns casos, à desistência da carreira docente. Esses relatos guardam relação com o que foi vivenciado por professores no retorno às aulas presenciais após o ensino remoto, demonstrando a permanência de certas dificuldades e o agravamento de outras no contexto atual.

Favatto e Both (2019), ao investigarem os motivos que influenciam a permanência ou abandono da carreira docente, especialmente entre professores de educação física em início de carreira, também não se referem ao contexto pandêmico, mas identificaram a indisciplina como um dos principais fatores de desgaste emocional. Associada à baixa remuneração e às precárias condições de trabalho, a

indisciplina se mostrou um elemento desmotivador relevante, com impactos diretos sobre a permanência no magistério.

A relação entre disciplina e indisciplina sempre esteve presente no ambiente escolar, envolvendo valores, normas, educação e orientação social. A escola assumiu essa realidade como parte de sua missão, buscando garantir que os alunos compreendessem sua importância ao longo de todas as etapas da vida escolar e dos projetos pedagógicos desenvolvidos (Castro, 2023).

Dessa forma, ao discutir a disciplina, inevitavelmente se aborda a indisciplina, sua contraparte. La Taille (1996), em estudo anterior à pandemia, enfatizava que cabia à escola preparar os alunos para o exercício da cidadania — o que envolve o conhecimento das normas de convivência, o respeito ao espaço público e o cultivo de uma ética coletiva. Ainda que suas reflexões tenham se originado em outro momento histórico, seu argumento permanece pertinente ao reforçar que o enfrentamento da indisciplina deve estar articulado a uma proposta educativa crítica e formativa.

Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, a indisciplina se apresentou como um obstáculo à prática pedagógica. Conforme observa Castro (2023), essa questão não pode ser analisada isoladamente, pois está relacionada a múltiplos fatores: o desinteresse discente — muitas vezes influenciado pelo uso excessivo de tecnologias —, a ausência de acompanhamento familiar, a falta de apoio institucional ao professor e a própria desorganização social.

Com o tempo, até mesmo a relação pedagógica passou a ser questionada, revelando a complexidade do problema da indisciplina escolar. Diante desse cenário, tornou-se indispensável buscar estratégias eficazes e integradas para enfrentá-la. O reconhecimento da multifatorialidade da indisciplina aponta para a urgência de uma abordagem que envolva escola, família e sociedade em um esforço coletivo pela promoção de um ambiente escolar mais saudável e propício ao ensino e à aprendizagem (Castro, 2023).

Número demasiado de alunos

Todos os docentes do grupo 1 (P+1, P+2, P+3, P+4, P+5, P+6, P+7) destacaram, durante as entrevistas, que o número excessivo de alunos afetava — e ainda afeta — diretamente o trabalho em sala de aula, tornando inviável o atendimento individualizado quando necessário. Além deles, cinco docentes do grupo 2 (P-1, P-2, P-3, P-4, P-5) também ressaltaram que esse fator comprometeu significativamente a

prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao suporte a alunos com laudos, que demandavam acompanhamento especializado por parte do professor.

Muito, porque em salas lotadas o trabalho não sai de qualidade. É impossível você atender individualmente uma sala de primeiro ano com 25 alunos e de segundo e terceiro com 30, então sem chance. Desumano quase, né? (P+1).

Muito, é muito aluno, muita criança com defasagem e a gente não consegue, Ana, não consegue. E além da defasagem, hoje a gente tem um número bem alto de alunos com laudo, né? (P+3).

Preocupa, porque uma sala com 30 alunos, você não faz o mesmo trabalho que faria com 18 alunos, um trabalho mais individualizado, daí você deixa a desejar em muitos aspectos (P+4).

Muito, porque é muito aluno nas salas de aula e às vezes a gente não consegue trabalhar também a questão da inclusão [...] tem alunos inclusos na sala e daí com muito aluno a gente não consegue dar a atenção necessária que o aluno precisa (P+6).

[...] a quantidade de alunos interfere muito na aprendizagem da sala, e no desenvolvimento, principalmente se você tem crianças que precisam de uma de uma intervenção mais individual, porque a gente tem hoje em dia alunos que têm mais dificuldades e precisam de uma atenção, aí claro que interfere sim (P+7).

Sim, porque você não consegue desenvolver tudo o que você programa para aquele dia. Muitas vezes você se frustra porque são muitas crianças, na maioria das turmas, sempre lotadas (P-1)

Sim, porque eu nunca conseguia dar conta nas horas de atividades, de corrigir todas as provas, de aplicar todas as recuperações e corrigir as produções de texto, eu sempre tinha que levar pra terminar em casa (P-3).

O número de alunos na sala é preocupante (P-4).

São muitos alunos (P-5).

A Tabela 2 apresentou os resultados da avaliação dos constructos "Engajamento no Trabalho" e "Preocupações dos Docentes", ambos com níveis de significância destacados. As dimensões "Impacto da Tarefa" e "Políticas Públicas" apresentaram os maiores escores no constructo das preocupações docentes. A dimensão "Impacto da Tarefa" referia-se às necessidades de aprendizagem individuais dos alunos e ao desenvolvimento educacional, abrangendo também a aplicação prática do trabalho docente — ou seja, como os alunos utilizavam o conhecimento escolar em situações do cotidiano (Fuller; Bown, 1975). Embora esse estudo seja anterior ao contexto pandêmico, seus apontamentos continuam relevantes ao pensar a atuação docente diante de desafios educacionais complexos.

Já a dimensão “Políticas Públicas” esteve fortemente relacionada à percepção dos docentes quanto à ausência de investimentos adequados na educação e à precarização da estrutura escolar. Tal dimensão foi exemplificada por questões como a superlotação das salas de aula e a falta de suporte institucional. Ainda que não trate especificamente da pandemia, Vieira (2017; 2022), ao investigar diferentes contextos educacionais, destacou a relação entre a desatenção governamental e as dificuldades enfrentadas pelos professores na garantia do direito à educação.

No que se refere ao engajamento no trabalho, os dados da Tabela 4 revelaram que as dimensões com os maiores escores foram “Engajamento Cognitivo” e “Engajamento Social com os Estudantes”. O engajamento cognitivo refletia o envolvimento intelectual e a dedicação do professor na organização de atividades pedagógicas que atendessem às necessidades dos alunos. Já o engajamento social com os estudantes referia-se à qualidade da interação professor-aluno e ao cuidado com a aprendizagem e o bem-estar dos discentes. Esses dados demonstram que, apesar dos obstáculos, os professores mantinham-se comprometidos com o desenvolvimento dos alunos, revelando que o engajamento emocional e social se entrelaçava diretamente com as dimensões de preocupação — especialmente as relacionadas à tarefa e às políticas públicas.

A semelhança entre as dimensões mais expressivas dos dois constructos revela uma relação intrínseca entre o engajamento docente e as condições estruturais do trabalho escolar. Professores engajados, mesmo diante de adversidades, demonstravam esforço em suprir as lacunas deixadas por políticas públicas insuficientes. Esses dados reforçam a importância de medidas governamentais voltadas à valorização do magistério e à melhoria das condições escolares (Araujo; Pinho; Masson, 2019; Capellini; Rodrigues, 2012).

As entrevistas com os docentes do grupo 1 indicaram que a superlotação das salas de aula foi um fator crítico, que prejudicou a qualidade do ensino durante e após a pandemia. Os professores relataram que o número elevado de alunos impossibilitava o atendimento individualizado, especialmente em turmas compostas por crianças pequenas e estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse cenário, somado à defasagem de aprendizagem acumulada durante o ensino remoto, exigiu dos professores estratégias adicionais para reorganizar o processo de ensino e minimizar os prejuízos causados.

O número excessivo de alunos e a infraestrutura precária das escolas agravam as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Embora Capellini e Rodrigues (2012) tenham realizado suas pesquisas em um período anterior à pandemia, os problemas apontados por eles — como a carência de suporte técnico, falhas na formação inicial e continuada e a desvalorização da profissão docente — continuam atuais.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (BRASIL, 2010), o número ideal de alunos por turma seria de 24 nos anos iniciais e 30 nos anos finais do ensino fundamental e médio. No entanto, conforme o Relatório Brasil no PISA 2018 (BRASIL, 2019), a média em redes públicas estaduais e federais era de aproximadamente 36 alunos por sala.

Essa discrepância entre o ideal e a realidade impactava diretamente tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a saúde dos professores. Araújo, Pinho e Masson (2019) apontaram que a sobrecarga profissional gerada pelas condições adversas resultava em esgotamento físico e emocional, desmotivação e perda de entusiasmo pela profissão. Embora suas análises precedam a pandemia, os relatos obtidos nesta pesquisa evidenciam que esses fatores se intensificaram no cenário pandêmico e pós-pandêmico.

De forma semelhante, Santos (2012) ressaltou a importância de reconhecer os desafios enfrentados pelos docentes e promover ações que garantam sua saúde mental e emocional, condição essencial para o exercício de um trabalho pedagógico eficaz e humanizado. A precarização do trabalho docente no Brasil, conforme analisado por Guarizo (2024), intensificou-se a partir dos anos 1990, com a expansão de políticas neoliberais que reduziram investimentos públicos e enfraqueceram a valorização da carreira docente.

A insuficiência orçamentária e a má gestão de recursos impactaram diretamente a remuneração, as condições estruturais das escolas e a formação dos profissionais da educação. Guarizo (2024) argumenta que, em muitos estados e municípios, os salários pouco atrativos, a ausência de planos de carreira estruturados e a constante mudança nas diretrizes educacionais geravam insegurança e desestímulo entre os docentes. A falta de incentivos à permanência e ao desenvolvimento profissional dificultava a atração de novos profissionais e fragilizava a estabilidade da profissão.

Outro fator agravante era a dificuldade em atender às demandas pedagógicas em salas de aula superlotadas e sem recursos adequados. A escassez de materiais

didáticos e a infraestrutura deficiente exigiam que muitos professores recorressem a recursos próprios para manter as atividades, o que se tornava exaustivo e insustentável. Quando as diretrizes institucionais não eram claras ou não eram seguidas, os professores se sentiam desorientados e desmotivados, afetando negativamente a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos (Guarizo, 2024).

PROFESSORES MENOS PREOCUPADOS E ENGAJADOS

No Grupo 2, definido como o grupo de professores que apresentaram menor nível de preocupação e engajamento, foi possível identificar três categorias principais. Essas categorias foram delineadas com base nas falas dos participantes e refletem as inquietações vivenciadas pelos docentes durante e após a pandemia.

A categoria “Questões burocráticas” foi considerada uma categoria concomitante, uma vez que foi mencionada por cinco professores do Grupo 1 (P+1, P+2, P+3, P+5, P+6) e por cinco professores do Grupo 2 (P-1, P-3, P-5, P-6, P-7). Essa categoria refere-se às preocupações que surgiram durante a pandemia e que ainda persistem no cotidiano escolar, interferindo diretamente no trabalho docente. Dos sete professores do Grupo 2, cinco sinalizaram esse tipo de preocupação de forma expressiva.

Da mesma forma, a categoria “Políticas públicas” apareceu como preocupação central para cinco docentes (P-1, P-3, P-5, P-6, P-7). Essas inquietações englobam diversas situações que existiam no contexto pandêmico, mas que se intensificaram no período posterior, como a ausência de investimentos estruturais, a desigualdade entre escolas e a carência de apoio institucional.

A terceira categoria, “Pressão”, foi sinalizada por quatro professores (P-1, P-2, P-3, P-4), os quais apresentaram falas condizentes com esse tipo de preocupação. Essa categoria refere-se às demandas adquiridas especialmente no pós-pandemia, como a cobrança por resultados, a necessidade de adaptação a novas práticas e a intensificação das exigências institucionais — aspectos que permanecem presentes no ambiente escolar atual.

É importante destacar que algumas questões, como a indisciplina e o controle em sala de aula, foram mencionadas por três professores (P-2, P-5, P-7), enquanto a participação da família foi apontada por dois docentes (P-2, P-5). Embora esses aspectos tenham sido citados como fontes de inquietação, eles não foram

consolidados como categorias do grupo, pois não apresentaram recorrência suficiente ou densidade nas falas que sustentassem seu enquadramento como preocupação significativa no grupo.

Ainda neste grupo, apenas dois professores (P-3, P-6) demonstraram preocupação em relação ao trabalho desenvolvido durante a pandemia. Os demais responderam de forma objetiva que esse aspecto não os preocupava, o que evidencia uma percepção menos crítica sobre os efeitos das práticas pedagógicas adotadas naquele período.

Um aspecto a ser considerado como limitação do estudo diz respeito à complexidade de investigar um grupo com baixo índice de preocupação e engajamento declarado, como o Grupo 2. Conforme discutido nas considerações finais desta dissertação, a análise desse perfil docente exigiu maior atenção à sutileza das falas e ao contexto em que os dados foram produzidos.

Questões burocráticas

Esta categoria se apresentou como concomitante, uma vez que cinco dos sete professores do Grupo 2 (P-2, P-3, P-5, P-6, P-7) destacaram que, durante a pandemia, as questões burocráticas se intensificaram, especialmente devido à necessidade de atender a demandas que extrapolavam as atribuições originalmente previstas. De forma semelhante, cinco docentes do Grupo 1 (P+1, P+2, P+3, P+5, P+6) também relataram o aumento dessas exigências. Além disso, a ausência de uma delimitação clara do horário de trabalho, associada ao fato de estarem em casa, levava os professores a atenderem pais e realizarem tarefas a qualquer momento do dia. Segundo os entrevistados, esse cenário se manteve mesmo após o retorno ao ensino presencial, resultando em um aumento expressivo da carga de trabalho.

É importante destacar que o quadro docente da rede municipal era, de modo geral, majoritariamente composto por mulheres. Nos relatos das professoras que integraram o Grupo 2, observou-se que o acúmulo de demandas durante o período analisado impactou significativamente suas rotinas. Esse excesso de responsabilidades evidenciou as dificuldades enfrentadas por elas tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, intensificando os desafios relacionados à conciliação entre o trabalho e a vida cotidiana.

Na verdade, a gente precisou cumprir muitas atividades, mas foram dadas muitas funções, muitos alunos não conseguiam cumprir e aí no pós-pandemia a gente pode perceber isso bem de perto, né? (P-1)

Na verdade, a gente precisou cumprir muitas atividades, mas foram dadas muitas funções. (P-2)

Na época da pandemia foi bem difícil porque a gente tinha que conciliar a família com o trabalho. Então, tinha filhos pequenos que estavam em casa e eu tinha que administrar todas aquelas atividades, toda aquela burocracia, planilhas, produção de material, planejamento. E aí eu tinha que administrar também os filhos pequenos, que também tinham tarefa pra fazer. E foi bem difícil conciliar tudo isso. Essa foi a parte mais complicada pra mim. Foi conciliar a burocracia da escola, o planejamento das atividades profissionais com a família mesmo [...] Eu não conseguia vencer o atendimento dos pais que ligavam, mandavam mensagem. De manhã, tarde e à noite, dúvidas, cada um ia fazer atividade num horário, e às vezes eu estava lá fazendo janta em casa, daí o celular estava chegando e os pais estavam pedindo 10 horas da noite, estavam pedindo no domingo, eu mandava as orientações, mas parece que as pessoas não ouviam ou não entendiam, daí perguntavam tudo de novo, e aí eu tinha que dar o atendimento para as pessoas, dar o retorno, então assim, foi muito difícil. (P-4)

Acho que as questões burocráticas eram as mais complicadas (P-7)

Então, profissionalmente, foram as questões burocráticas, que eram muitas e veio muito trabalho pra nós, não pensavam em nós, na nossa carga de trabalho, sabe? Sobrecarregou muito, era muito papel pra fazer, era muita atividade pra corrigir, não tinha como não fazer toda aquela burocracia. Pessoalmente falando, fazia falta o contato com os colegas, pra gente desabafar, pra gente se ajudar, essas coisas que são tão importantes (P+1)

Eu acho assim que a gente deixou de viver [...] Porque a gente estava lá as quatro horas trabalhando com o aluno e eles não davam bola. Alguns ali estavam interagindo. Mas aí você chegava em casa, de noite e aquilo lá (whatsapp) não parava um segundo. E eu como uma pessoa acelerada ficava retornando ali de noite de manhã. Fora do meu horário sábado e domingo. Sabe, era aquela função, você não tinha vida, você trabalhava no teu período de escola, mas daí se você quisesse alguma coisa tinha que trabalhar depois do horário porque senão ainda dava graça porque eles interagem com a gente sabe, mas não tinha vida (P+2).

Na verdade foi um pouco a parte burocrática, porque exigiam muito e davam pouco subsídio pra gente. né? E também a parte dos pais, né? Que não colaboravam muito e queriam exigir bastante também dos professores (P+6)

Os relatos dos professores revelaram que o período da pandemia trouxe desafios inéditos, principalmente no que se refere ao aumento das demandas burocráticas e à intensificação da sobrecarga de trabalho. A necessidade de adaptação ao ensino remoto e à comunicação constante com os pais — muitas vezes fora do horário contratual — tornou a rotina profissional mais desgastante e exigente. Mesmo após o retorno ao ensino presencial, muitos desses desafios permaneceram,

evidenciando um cenário de trabalho mais complexo, no qual as exigências administrativas continuaram a se sobrepor às práticas pedagógicas.

Além disso, a predominância de mulheres no quadro docente, já identificada nos dados sociodemográficos da pesquisa, destacou uma sobrecarga ainda mais acentuada durante a pandemia. Observou-se que grande parte das participantes era casada e com filhos, condição que, no período pandêmico, agravou a dificuldade de equilibrar as demandas do trabalho escolar com as responsabilidades domésticas e familiares. As professoras relataram que precisaram administrar as tarefas de casa, o cuidado com os filhos e o atendimento constante às famílias dos alunos, o que resultou em intenso desgaste emocional e físico. Esse contexto revelou como a conciliação entre a vida profissional e pessoal se tornou praticamente inviável, levando muitas educadoras ao limite de suas capacidades.

Essa realidade se conecta ao que Bruschini (2007) e Hirata (2002) denominam dupla jornada de trabalho feminina, marcada pela sobreposição entre o trabalho produtivo (formal) e o reprodutivo (doméstico). Segundo Nunes (2019), esse acúmulo de responsabilidades historicamente recai sobre as mulheres, especialmente em profissões tradicionalmente feminizadas, como a docência, em que há uma naturalização do cuidado e da dedicação ao outro — o que aprofunda as desigualdades de gênero no mundo do trabalho. No contexto da pandemia, essas desigualdades foram potencializadas, já que a casa se transformou simultaneamente em espaço de vida familiar e espaço de trabalho.

As experiências compartilhadas pelos docentes reforçaram, portanto, a necessidade urgente de revisar as demandas burocráticas e a carga de trabalho imposta à categoria. O período pós-pandêmico, apesar de trazer o retorno às aulas presenciais, não eliminou as dificuldades enfrentadas. Ao contrário, deixou evidente a importância de políticas públicas que priorizem o bem-estar docente, a valorização da carreira e a reestruturação das condições de trabalho.

A saúde dos professores da Educação Básica sempre foi um tema relevante, não apenas no contexto educacional, mas também como desafio intersetorial. Esta categoria profissional tem figurado entre as mais vulneráveis a afastamentos por problemas vocais, transtornos mentais, doenças musculoesqueléticas e outras morbidades. Além das exigências em sala de aula, os professores enfrentaram o acúmulo de tarefas burocráticas que consumiam tempo e energia, reduzindo os

períodos dedicados ao autocuidado, ao lazer, às atividades culturais e às relações familiares e sociais (Assunção; Abreu, 2019).

Esse desequilíbrio comprometia o necessário repouso e a recuperação após longas jornadas de trabalho, agravando o desgaste físico e emocional. Presos a esse ciclo exaustivo, muitos profissionais adoeceram, o que reduziu sua capacidade de atender às demandas pedagógicas, comprometendo não apenas seu bem-estar, mas também a qualidade do ensino oferecido aos estudantes (Assunção; Abreu, 2019).

Políticas públicas

Cinco dos sete docentes que compuseram o Grupo 2 (P-1, P-3, P-5, P-6, P-7) relataram preocupações relacionadas tanto à dimensão das políticas públicas quanto à dimensão pessoal. Os dados apresentados na Tabela 13 indicaram que a dimensão das políticas públicas teve significância para este grupo, com um escore não muito inferior ao do Grupo 1, o que evidenciou a relevância dessas questões no contexto analisado. As entrevistas forneceram suporte adicional para considerar que as políticas públicas constituíram uma importante fonte de inquietação para os docentes desse grupo.

Além disso, os relatos evidenciaram aspectos vinculados à dimensão pessoal, como preocupações com o reconhecimento profissional, a estabilidade no emprego e as experiências pedagógicas vivenciadas. Essas questões refletiram uma combinação de fatores estruturais e subjetivos que impactaram diretamente o bem-estar e a atuação desses professores. Assim, observa-se como as políticas públicas, aliadas aos desafios do contexto educacional, influenciaram de forma integrada tanto o ambiente de trabalho quanto as condições pessoais dos docentes.

[...]você não consegue desenvolver tudo o que você programa para aquele dia. Muitas vezes você se frustra porque são muitas crianças, na maioria das turmas, sempre lotadas. [...] muitas vezes você quer fazer uma atividade diferenciada e você tem a limitação de que você não tem o material adequado (P-1)

Sim, falta de incentivo em relação aos professores, questão salarial, questão de plano de carreira. E como eu trabalho numa escola de bairro, eu percebo assim que a questão da cidade, a política é feita para escolas do centro. Quando você trabalha em escola do centro, você percebe que até as carteiras são melhores, né? A visibilidade é melhor e na escola que eu trabalho não tem carteira boa. As carteiras são refuga das outras escolas que foram pra lá, sem contar que falta. Então, assim, na minha sala, por exemplo, que tem um aluno especial, não tem carteira (para a professora acompanhante). A

gente tem que ficar catando nos outros lugares pra professora de apoio que não tem carteira pra ela sentar. Quando falta aluno, ela senta. (P-3)

[...] o nível dos alunos são completamente diferentes. Então, às vezes, isso se torna preocupante, porque até pelo fato de ter inclusão na sala e alunos precisando de atendimento diferenciado, nem sempre você consegue (P-5)

São muitos alunos para uma professora só e necessitaria de uma professora de apoio ou que fossem menos alunos na sala de aula (P-6).

Eu acho que tem turmas que são sobrecarregadas, a falta de limite dos alunos entenderem o que pode e o que não pode dentro da sala, acaba sobrecarregando a gente. Então, a gente passa a maior parte do tempo ele falando, chamando atenção. Fazendo eles entenderem a rotina da aula em si. (P-6)

Eu me sinto realizada porque já faz 21 anos que eu atuo em sala de aula. O tempo vai dando pra gente mais experiência. Hoje eu me sinto mais preparada pra trabalhar com eles. O que mais incomoda ainda é a questão da defasagem dos conteúdos, a falta de interesse por parte de alguns, e também a falta de apoio dos pais (P-7)

Os relatos apresentados evidenciaram que, durante o período da pandemia e no pós-pandemia, os docentes do Grupo 2 enfrentaram desafios que integraram tanto aspectos estruturais, relacionados às políticas públicas, quanto preocupações de ordem pessoal. A falta de incentivo profissional, aliada à desigualdade na distribuição de recursos entre escolas de diferentes regiões, intensificou a sensação de desvalorização. Questões como a precariedade das condições físicas das escolas, especialmente nas regiões periféricas, e a ausência de materiais adequados para atender alunos com necessidades específicas foram fatores recorrentes nos depoimentos, refletindo o impacto das políticas educacionais na rotina dos professores.

Além das políticas públicas, os professores (P+1, P+2, P+3, P+4, P+5, P+6, P+7, P-2, P-4, P-7) destacaram também preocupações de cunho pessoal que emergiram durante o período analisado, como o excesso de alunos por turma e a ausência de acompanhamento familiar. Esses fatores contribuíram para sobrecarregar ainda mais os docentes, que precisaram lidar com a falta de interesse dos alunos, dificuldades com limites e questões de indisciplina. A necessidade constante de intervir em situações de conflito e de gerenciar a disciplina dentro da sala de aula passou a ocupar um tempo significativo das aulas, dificultando a realização das atividades pedagógicas planejadas e comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

A trajetória histórica do trabalho docente já evidenciava uma degradação progressiva dos direitos sociais e trabalhistas dos professores em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, Monteiro e Souza (2020) relataram que o sofrimento docente vinha se acentuando há anos, impulsionado pelo crescimento das metas de produtividade, ameaças de redução salarial e demissões, além da cobrança por maior eficiência, especialmente nas universidades (Fialho; Machado; Neves, 2021).

A pandemia e a consequente sobrecarga de trabalho restringiram significativamente as oportunidades de desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica (Fior; Martins, 2020). A precarização das condições de trabalho atingiu tanto o setor público quanto o privado em todas as etapas da educação, contrariando o papel fundamental do professor como agente de transformação social. Esse paradoxo evidenciou que, embora a valorização docente seja amplamente debatida, ainda encontra obstáculos concretos para sua efetivação (Fialho; Machado; Neves, 2021).

Um estudo realizado por Paes e Freitas (2020) apontou que professores da Educação Infantil ao Ensino Médio perceberam o cenário pandêmico como marcado por demandas excessivas, ausência de retorno compensatório, falta de apoio técnico e psicológico e carência de planejamento e organização nos processos de trabalho. Monteiro e Souza (2020) complementaram que essa precarização não é um fenômeno recente, mas uma condição histórica, agravada pelo avanço de políticas neoliberais e intensificada no contexto pandêmico.

A mediação do trabalho docente pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) acentuou esse cenário de precarização, ao reforçar a lógica da ubiquidade, na qual o professor passou a ser exigido em múltiplos tempos e espaços — físicos e digitais — simultaneamente (Lara, 2020). Essa hipermobilidade demandou uma presença constante do docente, ampliando suas responsabilidades e complexidade de tarefas, além de exigir um letramento digital nem sempre previsto em sua formação (Paes; Freitas, 2020; Santaella, 2013). O ambiente domiciliar foi transformado em sala de aula, o que invadiu a esfera privada e comprometeu os limites entre trabalho e vida pessoal.

Além do aumento das demandas, o tempo despendido na adaptação às plataformas digitais, na preparação das aulas remotas e no suporte individualizado aos estudantes não foi contabilizado como jornada formal de trabalho, ampliando a sobrecarga enfrentada pelos docentes (Pontes; Rostas, 2020; Lara, 2020). Essa

exigência de disponibilidade quase integral revelou um processo de intensificação do trabalho sem a devida contrapartida em reconhecimento ou condições adequadas (Fior; Martins, 2020).

Nesse contexto, destaca-se o fenômeno da “youtuberização” da docência, compreendido como o processo de exposição do trabalho pedagógico em plataformas abertas, como o YouTube, de forma improvisada e não regulamentada. A gravação e o armazenamento de aulas nessas plataformas implicaram riscos, como o uso indevido de conteúdo, a perda de controle sobre a disseminação do material e a ausência de regulamentação sobre os direitos autorais dos professores. Esse processo, forçado pelas demandas do ensino remoto emergencial, aprofundou a vulnerabilidade docente e se vinculou às novas formas de exploração do trabalho na educação contemporânea (Fialho; Machado; Neves, 2021).

O trabalho docente sempre foi essencial para o progresso social e para a consolidação de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a valorização da profissão se configura como um princípio indispensável para garantir não apenas a permanência dos professores em sala de aula, mas também a eficácia do processo educativo. No entanto, essa valorização, embora frequentemente destacada em discursos institucionais e documentos oficiais, ainda não se concretizou na prática, permanecendo como um ideal distante da realidade vivida pelos profissionais da educação (PAZ Et Al., 2020; CASTRO NETA, 2020).

Azevedo et al. (2022) ressaltam que a valorização docente está diretamente relacionada a fatores como ingresso por concurso público, jornada de trabalho adequada, tempo reservado para planejamento, condições estruturais satisfatórias e remuneração condizente com a formação e a complexidade das atividades exercidas. Contudo, a realidade enfrentada pelos professores brasileiros segue marcada pela precarização, refletida em baixos salários, infraestrutura deficiente nas escolas, jornadas exaustivas e pouco tempo para atividades pedagógicas extraclasse.

Durante o governo Bolsonaro, esse cenário se agravou com os cortes de verbas destinadas à educação básica, a descontinuidade de programas formativos, a militarização de escolas e reajustes salariais abaixo da inflação, o que contribuiu para a intensificação da desvalorização do magistério (Jacomini; Alves; Camargo, 2015). A pandemia da Covid-19 aprofundou ainda mais essas fragilidades, impondo aos docentes, novas formas de exploração do trabalho, como a youtuberização, já discutida anteriormente.

A falta de apoio governamental durante o ensino remoto, somada à sobrecarga digital e à falta de preparo técnico e infraestrutura adequada, resultou em um contexto de grande desgaste físico e emocional. O impacto da pandemia sobre a saúde dos professores foi evidente: a ausência de atividades físicas, as longas jornadas frente às telas, a cobrança por produtividade e a insegurança frente às mudanças provocaram um aumento significativo de casos de ansiedade, depressão e Síndrome de Burnout (Mangabeira; Fonseca; Souza, 2022).

A Síndrome de Burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, é compreendida como uma resposta crônica ao estresse relacionado ao trabalho. No caso dos docentes, esse fenômeno tem sido diretamente associado à carga horária excessiva, à falta de reconhecimento e às atividades extraclasse acumuladas (Carlotto; Câmara, 2008). A saúde dos professores, portanto, está intrinsecamente relacionada à valorização da profissão, que deve envolver formação continuada, plano de carreira, remuneração justa, boas condições de trabalho e bem-estar físico e mental (Castro Neta, 2020).

No contexto pandêmico, Souza et al. (2021) observaram que os lares dos professores se transformaram em ambientes de trabalho permanentes, onde a fronteira entre a vida pessoal e profissional foi praticamente eliminada. Essa condição intensificou o desgaste, agravando os efeitos já existentes da desvalorização docente. Frente a esse cenário, torna-se urgente a formulação e a implementação de políticas públicas eficazes e duradouras que garantam melhores condições de trabalho, reconhecimento social e valorização profissional — elementos essenciais para a reconstrução de uma educação pública de qualidade no pós-pandemia.

Pressão

Os profissionais do grupo 2 demonstraram preocupações relacionadas à sua sobrevivência no ambiente de trabalho, às novas experiências pedagógicas e à adaptação à nova rotina. Além disso, relataram insegurança quanto à obtenção de êxito profissional. A pressão destacada por esses docentes incluía sentimentos de não aceitação e dúvidas sobre a adequação do trabalho realizado durante o período da pandemia. Dos sete profissionais desse grupo, quatro docentes deste grupo (P-1, P-2, P-3, P-4) relataram sentir-se particularmente pressionados, evidenciando o impacto emocional e profissional causado por essas circunstâncias.

De certa forma sim, porque você sempre quer desenvolver um trabalho, você tá sempre preocupado como que você vai desenvolver, tá sempre buscando uma alternativa pra melhorar, né? (P-2)

Ah, eu me sinto cansada. Sem incentivo nenhum, sem estrutura, tanto psicológica quanto estrutura na sala de aula com os alunos, questão familiar também interfere muito, escola de periferia, família não participa como deveria. (P-3)

Sim. Porque, na verdade, é muita cobrança para os professores, que a lei do planejamento tem que estar atendendo as dificuldades, as atividades complementares, as defasagens dos alunos e muita burocracia envolvendo entrega de trabalhos e os professores acabam não conseguindo dar conta disso dentro do espaço da escola e isso acaba afetando, abalando de certa forma a estrutura emocional porque as pessoas estão sempre com aquela impressão de que estão devendo alguma coisa, né? Eu nunca conseguia dar conta nas horas de atividades, de corrigir todas as provas, de aplicar todas as recuperações e corrigir as produções de texto, eu sempre tinha que levar pra terminar em casa (P-4)

Os relatos dos professores evidenciaram que o período da pandemia intensificou a pressão no ambiente escolar (P-2, P-3, P-4, P-5), resultando em sentimentos de insegurança, ansiedade e exaustão. A necessidade de adaptação às novas experiências pedagógicas e ao ensino remoto impôs desafios que ultrapassaram os limites do trabalho docente tradicional, afetando a confiança dos profissionais na qualidade e na efetividade de suas práticas. Além disso, a percepção de falta de reconhecimento, aliada às constantes dúvidas sobre o êxito do trabalho realizado, ampliou o impacto emocional, criando um cenário de fragilidade e vulnerabilidade profissional.

Além da sobrecarga profissional, os docentes (P-1, P-2, P-3, P-4) relataram a ausência de incentivo e de estrutura adequada — tanto no âmbito psicológico quanto pedagógico — especialmente em escolas situadas em contextos mais desafiadores, como regiões periféricas. A ausência de participação familiar, somada ao acúmulo de tarefas administrativas e exigências institucionais, contribuiu para que os professores se sentissem constantemente cobrados e, ao mesmo tempo, incapazes de atender a todas as demandas impostas. O sentimento de estar “em dívida” com o trabalho permeava suas rotinas, afetando diretamente o equilíbrio emocional e a percepção de desempenho.

Esses relatos se conectam com os dados quantitativos desta pesquisa, especialmente com a dimensão de Preocupações com Políticas Públicas, que obteve

escores significativos entre os docentes, conforme demonstrado na Tabela 13. Essa dimensão evidencia o quanto a ausência de suporte institucional, o excesso de burocracia, a má gestão educacional e a precarização das condições de trabalho têm sido fontes persistentes de angústia e adoecimento para os professores, sobretudo em contextos de crise, como o vivenciado durante a pandemia.

O estresse foi apontado como um dos principais sinais de adoecimento relacionado às condições de trabalho docente, uma vez que os professores estavam expostos a inúmeros fatores estressores. Entre os mais citados, destacaram-se: a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a implementação de novas exigências educacionais e as dificuldades de relacionamento com a gestão escolar. A persistência e a intensidade desses fatores, aliadas às tentativas frustradas de atender às demandas, tornaram os docentes mais vulneráveis ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout (Maslach; Schaufeli; Leiter, 2001).

Estudos que investigaram a qualidade de vida de professores em diferentes contextos educacionais revelaram prejuízos significativos à saúde física e mental desses profissionais. Entre os principais sintomas, destacam-se distúrbios do sono, uso frequente de medicamentos, episódios depressivos e sinais claros de esgotamento. Embora esses estudos tenham sido realizados antes da pandemia, seus resultados oferecem subsídios importantes para compreender os impactos atuais. Campos e Rodrigues Neto (2008) ressaltaram o crescente interesse pela avaliação da qualidade de vida entre professores como forma de subsidiar intervenções e políticas públicas mais eficazes. De forma complementar, Diehl e Marin (2016) reforçaram que tais investigações são essenciais para definir prioridades, avaliar recursos e implementar práticas preventivas de saúde no ambiente escolar.

Nesse contexto, sintomas como estresse crônico, ansiedade, esgotamento e distúrbios do sono foram identificados como manifestações associadas aos Transtornos Mentais Comuns (TMC). Esses transtornos envolvem sofrimento psíquico não psicótico, caracterizado por queixas persistentes de ansiedade, depressão, alterações no sono, fadiga, irritabilidade e sintomas psicossomáticos (Ludermir; Melo Filho, 2002).

A saúde mental dos professores — assim como da população em geral — foi duramente afetada durante a pandemia de Covid-19, com o agravamento de sintomas como ansiedade, depressão, estresse agudo, medo, pânico e transtornos pós-

traumáticos (Temsah et al., 2020; Wang et al., 2020). Diante desse cenário, diversos estudos apontaram a necessidade urgente de monitoramento dos efeitos da pandemia na saúde mental dos trabalhadores da educação, além da implementação de programas de prevenção e acolhimento. Fatores como o confinamento social, o medo de contaminação, a instabilidade econômica e as pressões sociais foram reconhecidos como determinantes no agravamento do sofrimento psíquico.

Nesse sentido, o cuidado com a saúde mental dos educadores foi reconhecido como um elemento fundamental para garantir não apenas o bem-estar individual, mas também a continuidade de práticas pedagógicas humanizadas e eficazes. Conforme apontado por Pereira, Santos e Manentim (2020), esse cuidado precisa estar contemplado tanto nos planos de ação para contextos emergenciais quanto nas estratégias estruturais de valorização da docência no pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos do ensino remoto durante a pandemia e do ensino presencial no pós-pandemia foram expressivos, evidenciando desafios tanto no âmbito profissional quanto pessoal dos docentes. Inicialmente, a transição abrupta para o ensino remoto gerou uma sobrecarga de trabalho, marcada pela ausência de delimitação entre vida profissional e pessoal. A intensificação das demandas burocráticas e a falta de formação tecnológica adequada resultaram em um cenário de esgotamento físico e mental, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a saúde emocional dos professores.

Com o retorno ao ensino presencial, as dificuldades persistiram e, em muitos casos, se agravaram. A defasagem de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com menor apoio familiar, tornou-se uma das principais preocupações. Muitos docentes relataram a necessidade de retomar conteúdos básicos e reorganizar suas práticas pedagógicas para suprir as lacunas deixadas pelo ensino remoto. Além disso, o aumento no número de alunos por turma dificultou o atendimento individualizado, sobretudo para estudantes com laudos ou necessidades educacionais específicas.

A urgência da recomposição de conteúdo, especialmente em componentes curriculares fundamentais como alfabetização e matemática, tornou-se central na rotina dos professores. Essa demanda exigiu a reestruturação de planejamentos e metodologias, impondo uma pressão significativa sobre os docentes, que precisaram adaptar suas práticas a um cenário de desigualdade educacional. Essa nova realidade pode ser interpretada como uma ampliação da dimensão "tarefa", conforme a teoria das preocupações de Fuller e Bown (1975).

Além disso, o impacto emocional da pandemia sobre os professores não pode ser subestimado. O isolamento social, a adaptação forçada ao ensino remoto e as incertezas quanto ao retorno presencial geraram altos níveis de estresse e ansiedade. Muitos docentes relataram dificuldades em manter o equilíbrio entre as responsabilidades profissionais e as demandas familiares, o que afetou sua saúde mental e, conseqüentemente, sua motivação para o trabalho. A falta de suporte emocional e psicológico por parte das instituições de ensino reforçou a sensação de desamparo, tornando o ambiente educacional ainda mais desafiador.

A participação familiar, durante e após a pandemia, emergiu como um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto algumas famílias se engajaram ativamente no acompanhamento dos alunos, outras se mostraram ausentes ou realizaram as tarefas no lugar das crianças, comprometendo o aprendizado real. O retorno presencial escancarou desigualdades educacionais, principalmente em regiões periféricas, onde a infraestrutura precária e a ausência de políticas públicas eficazes agravaram os desafios enfrentados por professores e estudantes. Essa problemática se relaciona tanto à dimensão do engajamento social com os estudantes quanto à dimensão das preocupações com problemas sociais, evidenciando como ambas se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Outro fator impactante foi o aumento das demandas burocráticas, a escassez de recursos adequados e a intensificação da indisciplina em sala de aula, que comprometeram significativamente o engajamento profissional dos docentes. A necessidade constante de gerenciar essas questões desviava o foco das práticas pedagógicas, afetando o desenvolvimento educacional e a qualidade do ensino. O cansaço e a desmotivação foram agravados pela ausência de reconhecimento profissional e pela falta de políticas públicas que garantissem melhores condições de trabalho, formação continuada e suporte emocional aos professores.

A análise dos grupos revelou categorias convergentes e concomitantes. O excesso de alunos em sala foi uma das preocupações mais recorrentes, destacada por docentes de ambos os grupos. Esse fator não apenas dificultou a implementação de estratégias pedagógicas eficazes, mas também contribuiu para o adoecimento docente. No contexto pós-pandêmico, em que os estudantes retornaram com defasagens significativas, o elevado número de alunos por turma comprometeu ainda mais a capacidade dos professores de oferecer suporte individualizado.

A categoria "questões burocráticas" também se destacou como preocupação constante, refletindo a precarização do trabalho docente e a falta de atenção das instâncias superiores à realidade da educação básica. Esse cenário dialoga diretamente com a dimensão das Políticas Públicas, conforme proposta por Vieira (2017; 2022), evidenciando a necessidade urgente de investimentos estruturais, apoio técnico-pedagógico e valorização das condições de trabalho.

Por fim, outro aspecto relevante foi a relação entre a precarização do trabalho docente e a desvalorização da profissão. A sobrecarga de atividades, a falta de estrutura adequada e a ausência de incentivos financeiros contribuíram para um

quadro de desmotivação crescente entre os professores. O desinteresse das políticas públicas em investir na formação continuada, na valorização salarial e em condições adequadas de trabalho evidencia a urgência de um debate mais aprofundado sobre a educação e as garantias necessárias à permanência e ao bem-estar da categoria docente.

Uma das limitações deste estudo foi a dificuldade de compreender que ambos os grupos analisados apresentavam níveis significativos de preocupações e engajamento, embora sob perspectivas distintas. O Grupo 1, composto por professores com mais de dez anos de experiência, demonstrou maior engajamento na relação com os alunos, preocupando-se com o contexto social e com a construção de uma aprendizagem significativa. Este grupo mostrou maior alinhamento com as dimensões "tarefa" e "impacto da tarefa", bem como com o engajamento social com os estudantes, evidenciando uma prática pedagógica voltada para a mediação ativa, a responsabilidade com os resultados e a preocupação com a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

Por outro lado, o Grupo 2, formado majoritariamente por professores em início ou fim de carreira, manifestou preocupações mais acentuadas nas dimensões "consigo" e "políticas públicas", com o engajamento concentrado principalmente na dimensão cognitiva. As principais preocupações desse grupo estavam relacionadas à segurança na carreira, à estabilidade funcional, às condições de trabalho e ao sentimento de reconhecimento institucional. Além disso, os relatos indicaram sentimento de frustração diante da ausência de suporte pedagógico e emocional, insegurança quanto ao desempenho profissional e dificuldades em lidar com a pressão por resultados em um contexto de escassez de recursos e apoio. Muitos professores desse grupo também demonstraram baixa expectativa de permanência na carreira, principalmente em função do desgaste físico e mental.

Outro aspecto relevante identificado foi o baixo índice de preocupações relacionadas às interações interpessoais. O engajamento profissional, em ambos os grupos, não pareceu estar fortemente influenciado pelo vínculo afetivo com o trabalho ou pelos relacionamentos com colegas. Tal dado sugere a necessidade de investigações futuras sobre a dinâmica das relações no ambiente escolar e seus impactos sobre o bem-estar docente, especialmente no que se refere ao apoio entre pares, à colaboração e à construção de um clima organizacional mais saudável.

A relação entre os impactos do pós-pandemia e as dimensões das preocupações e do engajamento docente é fundamental para compreender como esses desafios afetaram a prática pedagógica. A sobrecarga de trabalho, a intensificação das tarefas extraclasse e a falta de delimitação entre vida profissional e pessoal impactaram diretamente a dimensão "consigo", comprometendo também o engajamento cognitivo e emocional dos professores. O contexto de incertezas e pressão comprometeu a motivação docente e agravou os índices de adoecimento.

Diante desse cenário, torna-se essencial refletir sobre estratégias que contribuam para a superação dos desafios enfrentados pelos professores no pós-pandemia. Investimentos em infraestrutura escolar, formação continuada, suporte psicológico e redução das demandas burocráticas são medidas urgentes para garantir que os docentes possam desempenhar suas funções com qualidade e motivação. Além disso, é necessário um olhar mais atento às políticas públicas educacionais, promovendo ações que valorizem o professor e reconheçam sua importância na construção do conhecimento e na transformação social.

A necessidade de recomposição de conteúdos, a gestão de turmas superlotadas e o crescimento das exigências burocráticas evidenciam a urgência de investimentos estruturais na educação. Dessa forma, para estudos futuros, seria pertinente analisar o impacto desses fatores sobre a permanência na carreira docente, investigando se a sobrecarga de trabalho e as cobranças por engajamento e desempenho estão influenciando o abandono da profissão, especialmente entre os professores em início de carreira.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, nº 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000100015&lng=en&nrm=iso
- ALVES, Aline Borba. BARROS, Maria do Carmo Brandão. Os impactos da pandemia na formação docente e no processo de ensino aprendizagem. IN: **A educação na contemporaneidade [livro eletrônico]: desafios pedagógicos e tecnológicos / organização Marcos Pereira dos Santos, Celso Roberto Borges Alves**. – Campina Grande: Editora Ampila, 2022.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletário de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. ¿Cuál es el futuro del trabajo en la era digital? **Obs Latinoam**. 2020; 4(1):12-22.
- APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, nº 2, 1998.
- Araújo, J. M. F.; Machado, D. B.; Silva, D. V. Pandemia, gênero e trabalho docente: impactos e desafios para as professoras da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 36, p. 1137–1153, 2021
- ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*[online]. v. 35, n. Supl 1 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>> Acesso em: 30 jan. 2025.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Maria de Fátima Siqueira. A saúde do professor em tempos de reformas educacionais: entre o prescrito e o real. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e020177, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esci/a/hR8NnQy9sJ4zNm5QXCbVJx>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- AVELAR, Luciane Silva. LIMA, Veridiana Mota Moreira. BAPTISTA, Tadeu João RIBEIRO. **Revista Fluminense de Educação Física**. A saúde no contexto de (pós) pandemia: impactos na Educação Física. Vol. 03, n.1, agosto 2022.

AZEVEDO, Z. S. A. *et al.* FUNDEB: Contribuição para a valorização dos professores da educação básica no Brasil. IN: CARDOSO, B. L. C; NUNES. C. P; FAGUNDES, H. P. P. **Condições do Trabalho Docente**: Instabilidade e Rupturas. Pedro e João Editores. São Paulo, 2022. p. 19-35.

BAKKER, A. B., e DEMEROUTI, E. (2016, October 10). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. ***Journal of Occupational Health Psychology***. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000056>

BARBOSA, Alessandro Tomaz et al. O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da SBEnBio (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 379-399, 2020. DOI 10.46667/renbio.v13i2.396. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/396>. Acesso em: 30 de jan. 2025

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Persona, 1977.

BARROS, M. E., Zorzal, D. C., ALMEIDA, F. S., IGLESIAS, R. Z., e ABREU, V. G. V. (2007). Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(1), 103-123. doi: 10.1590/S1981-77462007000100005

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, nº 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&rm=iso.

BOTH, Jorge. **Bem Estar do Trabalhador Docente em Educação Física da Região Sul do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOTH, Jorge. VIEIRA, Juarez do Nascimento, NORIKO, Christi Sonoo, FOGLIARINI Carlos Augusto Lemos, FERRETI, Adriano Borgatto. Bem-estar do trabalhador docente de educação física do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [en línea]. 2017, 39(4), 380-388[fecha de Consulta 7 de Julio de 2024]. ISSN: 0101-3289. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401353588008>

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 8/2010, de 5 de maio de 2010.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Brasil no PISA 2018.** Versão Preliminar. Brasília: INEP/MEC. 2019.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zXDL5TznjTP9RZsrG7dyXts>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CAEIRO, J.; DELGADO, P. Indisciplina em contexto escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

CAETANO, L. M. (2004). Relação escola e família: uma proposta de parceria. *Dialógica*, 1 (1), 51-60.

CAMARGO, Juliana Bento de; BORGATO, Bruno Renan; STOFFEL, Janete. A instalação de um campus universitário como potencialidade para o desenvolvimento regional no território Cantuquiriguaçu/PR. In: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: Estado, organizações e desenvolvimento regional. Ponta Grossa: Atena Editora, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.45722041010>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CAMPOS, M. O., e RODRIGUES NETO, J. F. (2014). Qualidade de vida: um instrumento para promoção de saúde. **Revista Baiana de Saúde Pública**, 32(2), 232-240.

CAPELLINI, Véria Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação** [en linea]. 2009, 32(3), 355-364[fecha de Consulta 30 de Enero de 2025]. ISSN: 0101-465X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812707016>

CARIUS, Ana Carolina. A crise das evidências: a covid-19 e a uberização do trabalho dos docentes de matemática no município de Petrópolis. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 181-193, 2021. DOI 10.35699/2238-037X.2020.20425. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/20425>. Acesso em: 30 de jan. 2025

CASTRO, Maria Helena de. SOBRE INDISCIPLINA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1674–1697, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i7.10758. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10758>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CASTRONETA, Abília Ana. **A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente.** 2020. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – Ba, 2020.

COSTA, Bruno. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 120f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Seropédica, 2013.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis**, v. 36, nº 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2604/showToc>.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 992–1016, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DE ROSSI, Caio Corrêa. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 64–85, 2016. DOI: 10.5433/2236-6407.2016v7n2p64. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/25302>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

FARIAS, G. O., BATISTA, P. M. F., GRAÇA, A., e NASCIMENTO, J. V. (2018). Ciclos da Trajetória Profissional na Carreira Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, 24(2), 441-454, abr./jun. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>

FAVATTO, Naline Cristina. **Início da carreira docente dos professores de Educação Física**. 2017. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Física - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL/UEM). Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Preocupações dos Professores de Educação Física no Início da Carreira Docente. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 01-17, 2019.

FAVATTO, N. C., e BOTH, J. (2019). Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(2), 127-134.

FERREIRA, L. G., FERRAZ, R. D., e FERRAZ, R. de C. S. N. (2021). Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. *fólio - Revista De Letras*, 13(1). <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.9070>

FORMIGA, Nilton Soares. ARAÚJO, Iriane Teresa. PASTANA, Sheila Trícia Guedes. MIRANDA, Ana Lucia Brenner Barreto. MAFRA, Anthonieta Looman. **Perspectivas em Psicologia**. Escala de Engajamento no trabalho: Evidência empírica da estrutura fatorial em trabalhadores brasileiros. Uberlândia, vol. 23, N.1, pp. 190-212, Jan/Jun, 2019.

FREITAS, Luciana Cássia de. SANTOS, Rosane Oliveira. Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente (<http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica>) v. 4, n.2 - 2º semestre 2017. ISSN 2317- 0751

FUKUHARA, Mary; FERNANDEZ, Leila. Los desafíos del retorno a la educación presencial en odontología en el contexto de la pandemia por el covid 19. **Rev. Estomatol. Herediana**, Lima , v. 32, n. 2, p. 197-200, abr. 2022 . Disponible en <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-43552022000200197&lng=es&nrm=iso>. accedido en 27 nov. 2024. Epub 17-Jun-2022. <http://dx.doi.org/10.20453/reh.v32i2.4221>.

FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, n.6, p.207-226. 1969.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (ed.). **Teacher Education**. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, p. 25-52, 1975.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Curitiba. n.95,jan./abr. 1999, p. 101-108.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007-2008. 200 p.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, C. M. As emoções no processo de formação de professores: uma leitura pela abordagem sócio-histórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 47-62, 2000.

GONÇALVES, José Alberto. Carreira das professoras do ensino primário. In:

GUARIZZO, Alexandro Biazzi. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE DE DUAS ESCOLAS NO ESTADO DO

AMAZONAS, UMA PESQUISA REALIZADA NO PERÍODO DE 2023-2024. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], p. 23–234, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17699>. Acesso em: 30 jan. 2025.

HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B., e SCHAUFELI, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

HAKANEN, J., e BAKKER, A.B. (2017). Born and bred to burn out: A life-course view and reflections on job burnout. **Journal of Occupational Health Psychology**, 22(3), 354-364. <https://dx.doi.org/10.1037/ocp0000053>

HARVEY, D. **Para entender o Capital**. São Paulo: Boitempo; 2013

HICKMANN, J.; BARBOSA, P. R. .; COSTA, M. da; FERREIRA, G. de P.; CARNEIRO, A. J. de O. L. L. .; SILVA, F. J. A. da .; SOUZA, A. S. de .; LIMA, G. F. .; ZAHAL, T. P. V. .; JACQUES, C. A. F. . Post-pandemic education: use of technologies and recomposing learning in debate. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. e367111638452, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.38452. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38452>. Acesso em: 29 jan. 2025.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 37–52, 2002

HONORA, Valesca Penteado de Toledo. Retorno às atividades presenciais na rede estadual de São Paulo: Desafios e perspectivas em tempos de pós-pandemia. **Anais do CIET: CIESUD: 2022**, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1992>>. Acesso em: 21 maio 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, nº 28, out./nov. 2011. Disponível em:

http://www.academia.edu/1546437/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o_Gerencialista_d_a_Escola_e_Trabalho_Docente.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades: Laranjeiras do Sul. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/laranjeiras-do-sul.html>. Acesso em: 11 dez. 2024.

JOAY, Sandra Regina de Paula Ribas. Um estudo sobre o Território Federal do Iguaçu no âmbito da memória da história do município de Laranjeiras do Sul. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), UNICENTRO, 2016.

KLASSEN, R. M., YEDERLEN, S., e DURKSEN, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of engaged teachers scale. **Frontline Learning Research**, 1(2), 33–52. doi:10.14786/flr.v1i2.44

LA BOÉTIE, E. **O discurso da servidão voluntária**. Petrópolis: Vozes; 2022.
LARA, Rafael da Cunha. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação?. Em Tese, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 24-43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p24>. Acesso em: 30 de jan. 2025

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. São Paulo: Summus, 1996.

LEHER, Roberto . MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O SENTIDO HISTÓRICO DA PANDEMIA COVID 19. **Revista de Políticas Públicas** [en linea]. 2022, 26(), 78-102[fecha de Consulta 30 de Enero de 2025]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321174063005>

LUDERMIR, A. B., e MELO FILHO, D. A. (2002). Condições de vida e estrutura ocupacional associadas a transtornos mentais comuns. **Revista de Saúde Pública**, 36(2), 213-221. doi: 10.1590/S0034-89102002000200014

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAGNAN, Emilia dos Santos; VAZQUEZ, Ana Claudia Souza. PACICO, Juliana Cerentini e HUTZ, Claudio Simon. Normatização da versão Brasileira da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho, **Avali. psicol. [online]**. 2016, vol. 15, n.2, pp.133-140. ISSN 1677-0471.

MANGABEIRA, T. C. L. FONSECA, E. P. P. SOUZA, A. S. A precarização do trabalhodocente em tempos de pandemia. IN: CARDOSO, B. L. C; NUNES. C. P; FAGUNDES, H. P. P. **Condições do Trabalho Docente**: Instabilidade e Rupturas. Pedro e João Editores. São Paulo, 2022. p. 133-149.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, nº 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 2, nº 3, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

MARIZ, Ricardo Spíndola. **Os sentidos do trabalho docente na educação superior privada em expansão (1990 a 2010)**. 265f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARTINS, Elisabeth Lemes de Souza; MENDONÇA, Helenides. Evidências de validade da escala de engajamento de professores da educação básica. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 13, n. 3, p. 159-172, dez. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000300008&lng=pt&nr=iso>. acessos em 07 jul. 2024. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27110>.

MARTINS, Elisabeth Lemes de Souza Martins. MENDONÇA, Helenides. VAZQUEZ, Ana Claudia Souza. Engajamento de professores da educação básica: um estudo longitudinal. **Psico**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 1-10, jan.-mar. 2021 e-ISSN: 1980-8623 | ISSN-L: 0103-5371

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Boitempo; 2013. Vol. 1.

MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., e LEITER, M. P. (2001). Job burnout. **Annual Review Psychology**, 52, 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.39

MERCALLI, G. D., e COSTA, S. G. (2019). Antecedentes do engajamento no trabalho dos docentes de ensino superior no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, 20(1). doi: 10.1590/1678-6971/eRAMG190081

METZGER, J-L. Mudança permanente: fonte de penosidade no trabalho? **Rev. bras. Saúde ocup.** São Paulo, 36 (123): 12-24, 2011

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes, 29. ed. Petrópolis, RJ, 2010.

MOLINA NETO, V. A prática dos Professores de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.

MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUZA, José Carlos. Mental health and university teaching working conditions in the Covid 19 pandemic. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. e468997660, 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i9.7660. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7660>. Acesso em: 30 de jan. 2025

MORAES CRUZ, R. .; RUPPEL DA ROCHA, R. E.; ANDREONI, S. .; DUARTE PESCA, A. . Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 325–344, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66964. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66964>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, e224423, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/es.224423>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=en&rm=iso. Acesso em: 30 de jan. 2025

MUSSOI, Arno Bento. Laranjeiras do Sul: o espaço em construção. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues do; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Escala brasileira de engajamento docente: mensurando o nível de envolvimento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 854-884, abr. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000200854&lng=pt&rm=iso>. acessos em 07 jul. 2024. Epub 17-Dez-2022. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.073.ao01>.

NASCIMENTO, Adrianne Fernandes do. SILVA, Vera Lúcia Reis da. A formação continuada para o desenvolvimento profissional docente: perspectivas a partir de experiências com o ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e572111134163, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34163>

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

_____, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____, Antonio. ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educ, Soc.**, Campinas, v.42, e249236, 2021

NUNES, Clarice. Gênero e docência: desafios e permanências na divisão sexual do trabalho na escola. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 78-95, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1983>. Acesso em: 20 abr. 2025.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. DOI 10.46230/2674-8266-12-4050. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 30 de jan. 2025

PAULI, Jandir. TOMASI, Manuelli. GALLON, Shalimar. COELHO, Elenise . Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração** [en linea]. 2017, 11(4), 72-85[fecha de Consulta 7 de Julio de 2024]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441753228006>

PAZ, F. R. *et al.* Condições de trabalho e saúde do professor: Fatores relevantes para o desenvolvimento da síndrome de burnout. In: NUNES, C. P; CARDOSO, B. L. C; SOUSA. (ORG.) **Condições de Trabalho e Saúde do Professor**. Vitória da Conquista – BA. Edições UESB, 2020. p. 93-109.

PEIXOTO, Rosaldo Bezerra. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 19, p. 14, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/510>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones Pedagógicas de los Estudiantes-Practicantes de Educación Física de Diferentes Domicilios Sociales de Uruguay. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 77-98, 2012.

POLONIA, A. C., e DESSEN, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, 9 (2), 303-312.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: Covid-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. esp., p. 278-300, 2020. DOI 10.15536/thema.v18.especial.2020.278-300.1923. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923>. Acesso em: 30 de jan. 2025

QEDU. Dados do Censo Escolar: Laranjeiras do Sul. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 11 dez. 2024.

RAMOS, F. (1999). **El síndrome de burnout**. Madrid: Doppel.

RAMOS, Danielle Cristina de. Laranjeiras do Sul como Centro de Gestão do Território da Cantuquiriguaçu no Centro-Sul Paranaense. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

REIS, E. J. F. B., ARAÚJO, T. M., CARVALHO, F. M., BARBALHO, L., e SILVA, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, 27(94), 229-253. doi: 10.1590/S0101-73302006000100011

RIOPEL, M. C. Novas Regulações Escolares: Quais os impactos sobre as preocupações dos professores? **Educação em Revista**, 44, 165-184, dez, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Alexandre José; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez, 2023.

SANTOS, Victor. O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas. **Revista Nova Escola**, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>. Acesso em: 23 maio 2023.

SANTOS, GB. SOUZA, KR. RODRIGUES, AMS. GOMES, L. FELIX, EG. ARAUJO, LM. et al. Comunidade Ampliada de Pesquisa em ambiente virtual (CAP on-line) sobre trabalho e saúde docente. **Saúde Debate** | Rio De Janeiro, V. 46, N. 132, P. 240-251, Jan-Mar 2022

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2017

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; DE QUEIROZ, Paulo Pires. A educação no cenário pandêmico: o que dizem os professores da educação básica sobre o retorno às aulas presenciais. **Intellèctus**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 28–49, 2021. DOI: 10.12957/intellectus.2021.60921. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/60921>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SCHAUFELI, W. B. (2013). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A., Shantz, e E. Soane (Eds.), **Employee engagement in theory and practice** (pp. 1–37). London: Routledge.

SCHAUFELI, W. B., e BAKKER, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. **Journal of Organizational Behavior**, 25(3), 293-315.

SCHAUFELI, W. B., BAKKER, A. B., e SALANOVA, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. **Educational and Psychological Measurement**, 66(4), 701–716. doi:10.1177/0013164405282471

SCHAUFELI, W. B., SALANOVA, M., GONZÁLEZ-ROM-A. V., e BAKKER, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, 3(1), 71–92. doi:10.1023/A:1015630930326

SCHWAL, M.A.. Confinamento e retorno às aulas na Argentina: histórias de professores sobre desigualdade em uma pandemia. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e38009, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.38009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/38009>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da. Uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade, Moquetá**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/698>. Acesso em: 30 de jan. 2025

SILVA, D. I. da, Júnior, FERREIRA, M. C., VALENTIN, F. (2020). Propriedades psicométricas da Escala de Engajamento no Trabalho de Professores (EEP). **Psicologia: Teoria e Prática**, 22(1), 89–108.

SILVA, Maria José Sousa Da et al. Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros. **E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 827-841. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>>. Acesso em: 23/07/2024 22:24

SOUSA, E. C. *et al.* A precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. In: NUNES; CARDOSO; SOUSA. (ORG.) **Condições de Trabalho e Saúde do Professor**. Vitória da Conquista – BA. Edições UESB, 2020. p. 15-34.

SOUZA, Adriana da Silva; et al. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

SOUZA, Jackeline Maria de et al. **Docência na pandemia: saúde mental e percepções do trabalho on-line**. Teoria e Prática da Educação, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021 Tradução . . Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SOUZA, KR. BRITO, JC. Sindicalismo, condições de trabalho e saúde: a perspectiva dos profissionais da educação do Rio de Janeiro. **Ciência e Saúde Coletiva**, 17(2):379-388, 2012

SOUZA, K. R. de; SANTOS, G. B. dos; RODRIGUES, A. M. dos S.; FELIX, E. G.; GOMES, L.; GUARANY, A. M. B.; ARAÚJO, L. M.; DIAS, S. R. TRABALHO DOCENTE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DEFESA DA SAÚDE: DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM CONTEXTO DE CRISE SANITÁRIA. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 144–161, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2023.45948. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/45948>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; FELIX, Eliana Guimarães; GOMES, Luciana; ROCHA, Guilhermina Luiza da; CONCEIÇÃO, Rosilene do Carmo Macedo; ROCHA, Fábio Silva da; SOUZA, KR. SANTOS, GB. RODRIGUES, A.M.S. FELIX, E.G. GOMES, L. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface** (Botucatu). 2022; 26: e210318 <https://doi.org/10.1590/interface.210318>

SOUZA, KR. SANTOS, GB. RODRIGUES, A.M.S. A educação no retorno às aulas pós-pandemia: a visão de professores em exercício de direção sindical. **Interface** (Botucatu). 2024; 28: e240035 <https://doi.org/10.1590/interface.240035>

SUNDE, Rosario Martinho. O ENFRENTAMENTO DA COVID-19 NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NA REDE ESCOLAR PÚBLICA: MEDO E ANSIEDADE ENTRE ALUNOS E PROFESSORES. **REVISE - Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde**, [S. l.], v. 9, n. fluxocontinuo, p. 208–222, 2022. DOI: 10.46635/revise.v9ifluxocontinuo.2307. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revise/article/view/2307>. Acesso em: 27 nov. 2024

TARDIF, Maurice **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais** / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de Lucy Magalhães. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEMSAH, M. H. et al. The psychological impact of COVID-19 pandemic on health care workers in a MERS-CoV endemic country. *Journal of Infection and Public Health*, v. 13, n. 6, p. 877-882, 2020. Disponível em: *Polyphonia*, v. 31/1, jan.-jun. 2020 343 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876034120304871>. Acesso em: 29 jan. 2025

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TRUSZ, R. D. **Preocupações de professores de Educação Física de Balneário Camboriú**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2016.

TRUSZ, R. D.; FARIAS, G. O.; FOLLE, A.; BOTH, J. Preocupações de Professores de Educação Física: Reflexões acerca de estudos relacionados à temática. **Movimento**, v. 23, n. 4., p. 1471-1484, out./dez. de 2017.

VALLE, I. R. **A Era da Profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VARANI, A. **Trabalho docente na escola pública: sentidos, desafios e formas de organização**. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, de 29 de setembro a 2 de outubro. Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_ aprovados/qt13_posteres_ aprovados/qt13_2723_texto.pdf.

VAZQUEZ, A. C., MAGNAN, E. S., PACICO, J. C., HUTZ, C. S., e SCHAUFELI, W. B. (2015). Adaptação e validação da versão brasileira da Utrecht Work Engagement Scale, **Psico-USF**, 20(2), 207-217. doi:10.1590/1413-82712015200202.

VEIGA, H. Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais. 3. Ed. Coimbra: Almedina, 2007.

VIEIRA, L. M. **Formação e exercício profissional docente: o início da docência entre preocupações, saberes e condições de trabalho**. Curitiba: CRV, 2022.

VIEIRA, Suelen Vicente. **Preocupações dos Professores de Educação Física de Maringá (PARANÁ) Conforme os Ciclos de Desenvolvimento Profissional**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

VIEIRA, S. V.; PIOVANI, V. G. S.; FARIAS, G. O.; BOTH, J. Preocupações de Professores de Educação Física ao Longo da Carreira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, 2021.

VIEIRA, Suelen Vicente. **Preocupações dos Professores de Educação Física**. 2022. 288f. Tese (Doutorado em Educação Física) Centro de Educação Física e Esporte – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

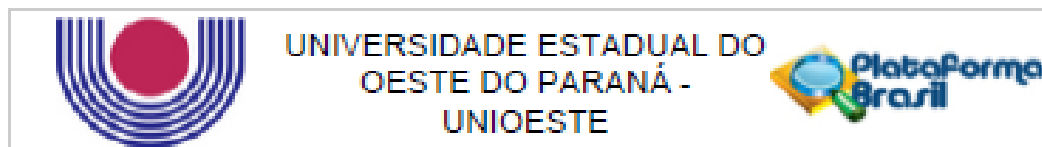
VIEIRA, Suelen Vicente; PIOVANI, Verónica Gabriela Silva; BOTH, Jorge. Desenvolvimento profissional e preocupações docentes: uma análise com professores de educação física brasileiros. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 35, p. e2024c0302BR, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8676949>. Acesso em: 7 jul. 2024.

WANG, Y. et al. Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychology, health e medicine*, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32223317>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DECORRENTES DO IMPACTO DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DE COVID 19

Pesquisador: Jorge Both

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73268123.7.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.788.442

Apresentação do Projeto:

Projeto de Mestrado que busca investigar as preocupações dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em decorrência do ensino remoto na pandemia e o impacto no engajamento dos professores por intermédio de um estudo descritivo, de corte transversal e de abordagem mista.

Apresenta-se bem estruturado, com a problemática apresentada na Introdução, justificativa e relevância do estudo, objetivos delimitados, passíveis de serem alcançados de acordo com a metodologia e o cronograma de atividades apresentado. Descreve detalhadamente a forma de coleta e análise dos dados, contempla os critérios de inclusão e exclusão de participantes da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

- Analisar as preocupações dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em decorrência do ensino remoto na pandemia e o impacto no engajamento dos professores.

Objetivo Secundário:

- Identificar os perfis de engajamento dos professores considerando as variáveis sociodemográficas;

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619

Bairro: UNIVERSITÁRIO

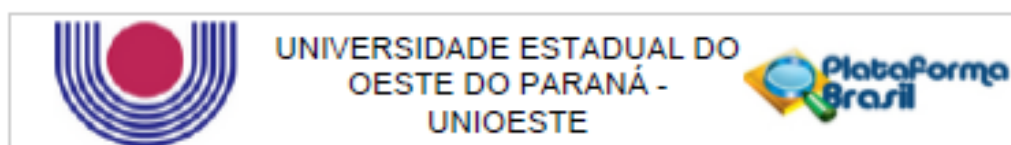
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3002

E-mail: cep.prpog@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.706.442

- Analisar os diferentes níveis de Inquietações dos professores apoiado no modelo teórico de preocupações de professores;
- Analisar o Impacto das preocupações nos diferentes perfis de engajamento dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em conformidade

Riscos:

Poderá haver um pequeno desconforto em relação a lembranças frente o momento da pandemia de Covid-19;

Benefícios:

Poderá ser avaliada as estratégias de enfrentamento dos professores frente a aprendizagem dos alunos que possuem defasagem de aprendizado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de natureza mista com duas etapas metodológicas descritas na proposta cuja amostra será composta na primeira fase de, aproximadamente, 100 profissionais que estão atuando em 14 escolas municipais de Laranjeiras do Sul e a segunda fase de envolverá os participantes que forem selecionados da primeira etapa do estudo, pela análise de cluster. Destaca-se que serão abordados, no mínimo, sete docentes de cada grupo, sendo que as coletas de dados serão interrompidas quando houve a saturação das informações.

Partindo dessa seleção, os participantes deste segundo momento serão entrevistados, a partir de uma entrevista semiestruturada.

Para a análise dos dados qualitativos será utilizada a análise de conteúdo de Bardin.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em conformidade:

Anexo I - Formulário de pesquisa - anexado

Anexo II - Autorização da Instituição co-participante - anexado

Anexo III - Declaração de uso de dados - anexado

Anexo IV - Declaração de pesquisa não iniciada - anexada

Folha de Rosto - anexada

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619

Bairro: UNIVERSITÁRIO

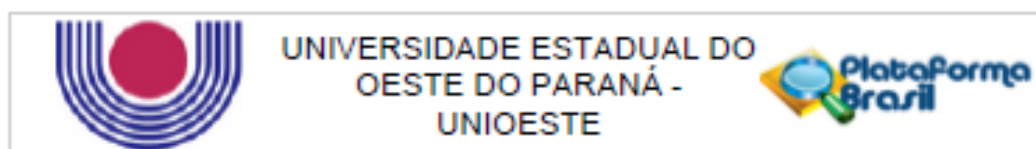
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3002

E-mail: cep.pppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.700.442

Projeto de Pesquisa - anexado

Instrumento de coleta de dados - anexado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - anexado

Recomendações:

Apresentar relatório final ao CEP em até 30 dias após a conclusão da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

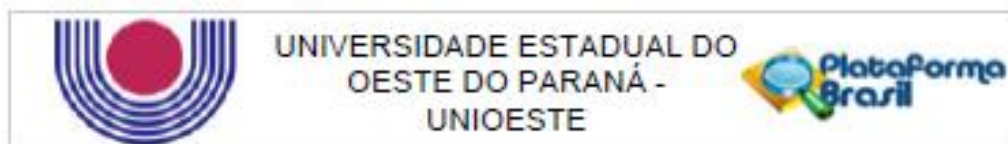
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PIB - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 2194129.pdf	09/04/2024 09:39:36		Aceito
Outros	AnexoII.pdf	09/04/2024 09:38:38	Jorge Both	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPitubes.pdf	09/04/2024 09:36:34	Jorge Both	Aceito
Outros	FormulariosPitubes.pdf	09/04/2024 09:18:48	Jorge Both	Aceito
Outros	AutorizacaoPitubes.pdf	09/04/2024 09:18:11	Jorge Both	Aceito
Outros	Formularios.pdf	17/08/2023 08:57:23	Jorge Both	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/08/2023 16:02:27	Jorge Both	Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	14/08/2023 15:59:26	Jorge Both	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/08/2023 15:59:07	Jorge Both	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoPitubes.pdf	14/08/2023 15:53:37	Jorge Both	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619
 Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3220-3002 E-mail: cep.prgp@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.700.442

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CASCADEL, 25 de Abril de 2024

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1610
Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCADEL
Telefone: (45)3220-3002 E-mail: cep.pppg@unioeste.br

ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO.

Praça Rui Barbosa, 01 – Centro

CEP:85.301-420

Laranjeiras do Sul – Pr

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de instituição Co- Participante

Laranjeiras do Sul, 28 de junho de 2023

Senhor Coordenador do CEP UNIOESTE

Declaramos, que nós da Secretaria de Educação, Cultura, Turismo, Tecnologia e Inovação do Município de Laranjeiras do Sul, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Preocupações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental decorrentes do impacto do ensino remoto na pandemia” sob a responsabilidade do Professor Jorge Both (UNIOESTE) e da Aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ana Karoline Machado (UNIOESTE), nas nossas dependências, tão logo o projeto será aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Estamos cientes de que as unidades de análise de pesquisa serão os professores regentes do Ensino Fundamental vinculados à Prefeitura Municipal de Laranjeiras do Sul.

Atenciosamente,

Maria Luiza Simões Nunes dos Santos
Secretária Municipal de Educação, Cultura,
Turismo, Tecnologia e Inovação
Município de Laranjeiras do Sul

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Prezado(a) Professor(a):

Estamos realizando uma investigação para identificar o nível de engajamento dos docentes frente as preocupações que os professores apresentaram após o período de pandemia. Para tanto, a sua participação tornou-se imprescindível no processo de identificação dos resultados da investigação. Nesta perspectiva, solicitamos alguns minutos do seu tempo disponível para o preenchimento deste instrumento.

Desde já, agradecemos a sua participação e colocamos a disposição para qualquer esclarecimento necessário.

Jorge Both e Ana Karoline Machado

(jorgeboth@yahoo.com.br) (akm.machado@gmail.com)

Questionário 1 – Aspectos Sócio Demográficos

- 1) Nome: _____
- 2) Telefone para contato: _____
- 3) Sexo: () Masculino () Feminino 4) Idade: ____ anos. 5) Estado Civil: _____
- 6) Possui filhos: () Não () Sim 7) Se sim, quantos filhos: _____
- 8) Formação Acadêmica: () Graduação () Especialização Latu Sensu () Mestrado
() Doutorado
- 9) Quanto tempo de carreira docente no município: _____
- 10) Local de trabalho atual: Escola Municipal _____
- 11) Carga horária de trabalho no município: () 20 hrs () 40 hrs
- 12) Trabalha em quantas escolas: _____ 13) Quais turmas: _____
- 14) Qual turno trabalha: _____
- 15) Média de alunos: _____
- 16) Há quanto tempo atual na Escola de lotação atual? _____
- 17) Qual a sua Principal Fonte de Renda: () Ofício Docente () Outro
- 18) Possui Pluriemprego (Trabalha em mais de um lugar)?
() Não possui
() Trabalha em duas Escolas ou mais

() Trabalha em uma Escola e Fora da docência
() Trabalha em duas Escolas ou mais e Fora da docência
- 19) Trabalha em outro lugar que não seja a escola? _____
- 20) A sua renda mensal é suficiente para atender às suas necessidades: () Sim () Não

21) Qual o local de Atuação (onde fica a escola de atuação):

☐ Periferia ☐ Região Central ☐ Zona Rural

22) A localização da sua escola está em uma área de risco social onde questões pedagógicas são influenciadas pela violência, tráfico de drogas, criminalidade, entre outros fatores negativos? ☐ Sim ☐ Não

23) Sua moradia em relação ao local de trabalho é: ☐ Próxima ☐ Distante

24) Sobre o Meio de Locomoção:

☐ Possui meio de locomoção próprio ☐ Não possui meio de locomoção próprio

25) Quanto tempo de lazer você tem durante uma semana comum? _____

26) Atualmente, seus alunos apresentam defasagem de aprendizagem resultantes do período de ensino remoto adaptado durante a pandemia: ☐ Sim ☐ Não

27) Você tem conseguido dar conta de atender/dar suporte em sala de aula, aos alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, referente à conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no período da pandemia? ☐ Sim ☐ Não

DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

28) Você atuava no município? ☐ Sim ☐ Não

29) Qual era sua carga horária: ☐ 20 hrs ☐ 40 hrs

30) Em qual/quais turmas: _____

31) Você percebeu dificuldades em ensinar durante este período? ☐ Sim ☐ Não

32) Houve participação da família na retirada das atividades remotas disponibilizadas quinzenalmente: ☐ Sim ☐ Não

33) Você conseguia acompanhar o desenvolvimento dos alunos: ☐ Sim ☐ Não

34) Você percebeu dificuldades no processo de ensino aprendizagem no retorno dos alunos, durante o período em que começaram a voltar para a escola: ☐ Sim ☐ Não

35) Havia defasagem de conteúdos apesar do professor ter trabalhado o conteúdo nas atividades remotas: ☐ Sim ☐ Não

ANEXO 4: ESCALA DE ENGAJAMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES

ESCALA DE ENGAJAMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES

Prezado (a) professor (a), as perguntas abaixo referem-se as preocupações que afetam o seu dia a dia de trabalho. Para responder as afirmações, pergunte-se quanto se preocupa em relação às questões elencadas a seguir. Para auxiliar no processo de preenchimento do questionário considere a seguinte escala de resposta.

Discordo totalmente.	Discordo bastante.	Discordo um pouco.	Não concordo nem discordo.	Concordo um pouco.	Concordo bastante.	Concordo totalmente.
1	2	3	4	5	6	7

Itens	QUESTÕES	RESPOSTAS						
1	Na escola eu me dou bem com meus colegas.	1	2	3	4	5	6	7
2	Estou animado (a) com o ensino.	1	2	3	4	5	6	7
3	Em sala de aula, sou caloroso (a) com meus alunos.	1	2	3	4	5	6	7
4	Tento fazer o melhor para ter um bom desempenho enquanto eu ensino.	1	2	3	4	5	6	7
5	Sinto-me feliz em ensinar.	1	2	3	4	5	6	7
6	Na sala de aula, tenho consciência dos sentimentos dos meus alunos.	1	2	3	4	5	6	7
7	Na escola sou comprometido (a) com a ajuda a meus colegas.	1	2	3	4	5	6	7
8	Enquanto ensino, eu realmente me dou a meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
9	Na escola eu valorizo as relações que construo com meus colegas.	1	2	3	4	5	6	7
10	Adoro ensinar	1	2	3	4	5	6	7
11	Enquanto ensino, presto atenção ao meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
12	Na escola cuido dos problemas de meus colegas.	1	2	3	4	5	6	7
13	Acho divertido ensinar.	1	2	3	4	5	6	7
14	Na sala de aula, preocupo-me com os problemas de meus alunos.	1	2	3	4	5	6	7
15	Enquanto ensino, trabalho com intensidade.	1	2	3	4	5	6	7
16	Na sala de aula, sou compreensivo (a) com meus alunos.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 5: ESCALA DE PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Escala de Preocupações de Professores da Educação Básica

Prezado (a) professor (a), as perguntas abaixo referem-se as preocupações que afetam o seu dia a dia de trabalho. Para responder as afirmações, pergunte-se quanto se preocupa em relação às questões elencadas a seguir. Para auxiliar no processo de preenchimento do questionário considere a seguinte escala de resposta.

Não Preocupado	Pouco Preocupado	Preocupado	Muito Preocupado	Extremamente Preocupado
1	2	3	4	5

Itens	Questões	Respostas				
1	Eu me preocupo com a contribuição das disciplinas que leciono para o desenvolvimento integral dos meus alunos.	1	2	3	4	5
2	Eu me preocupo com os materiais necessários para ministrar minhas aulas.	1	2	3	4	5
3	Eu me preocupo com a realidade social vivida pelos alunos.	1	2	3	4	5
4	Eu me preocupo com minha sobrecarga de trabalho na função de docente na escola.	1	2	3	4	5
5	Eu me preocupo com a organização e distribuição de aulas de modo a favorecer o processo de avaliação.	1	2	3	4	5
6	Eu me preocupo com a desvalorização profissional do docente (salário, aposentadoria, plano de carreira).	1	2	3	4	5
7	Eu me preocupo em desenvolver o meu trabalho levando e consideração a realidade do meu aluno para a aquisição de conhecimentos.	1	2	3	4	5
8	Eu me preocupo com a possível violência do ambiente social na qual os alunos podem estar inseridos.	1	2	3	4	5
9	Eu me preocupo com a indisciplina dos alunos durante as minhas aulas.	1	2	3	4	5
10	Eu me preocupo com o descaso do governo frente à realidade da educação.	1	2	3	4	5
11	Eu me preocupo se o planejamento das minhas aulas propõe uma aprendizagem significativa para os alunos.	1	2	3	4	5
12	Eu me preocupo com minha saúde mental.	1	2	3	4	5
13	Eu me preocupo com minha saúde física.	1	2	3	4	5
14	Eu me preocupo em planejar adequadamente atividades que incluam os alunos com necessidades especiais.	1	2	3	4	5
15	Eu me preocupo com as condições de vida (alimentação, vestimenta, higiene) dos meus alunos, as quais afetam diretamente o andamento e/ou a qualidade da aula.	1	2	3	4	5
16	Eu me preocupo em ter uma infraestrutura adequada para ministrar minhas aulas.	1	2	3	4	5
17	Eu me preocupo com a interferência das políticas econômicas na educação.	1	2	3	4	5
18	Eu me preocupo com a agressividade dos meus alunos contra mim.	1	2	3	4	5
19	Eu me preocupo com a falta da participação/presença da família/responsáveis no ambiente escolar.	1	2	3	4	5

20	Eu me preocupo com o grande número de alunos por turma ao planejar e desenvolver minhas aulas.	1	2	3	4	5
21	Eu me preocupo com a compreensão dos conteúdos ministrados em minhas aulas por parte dos alunos.	1	2	3	4	5
22	Eu me preocupo com o pouco tempo da hora-atividade/hora-planejamento instituído no trabalho docente por meio das políticas educacionais.	1	2	3	4	5
23	Eu me preocupo com os alunos para que eles consigam superar suas dificuldades.	1	2	3	4	5

ANEXO 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Com qual turma você trabalhou durante a pandemia? Quantos alunos?
2. Você conseguiu trabalhar da mesma forma que trabalharia se estivesse em sala de aula?
3. Houve participação das famílias nesse período? Retiravam as tarefas e as realizavam visando a aprendizagem da criança, ou apenas preenchiam para fazer a devolutiva?
4. Ao retornar para o ensino presencial, havia defasagem de aprendizagem dos alunos?
5. O que mais te preocupou em relação a sua prática no retorno?
6. Quais foram as maiores dificuldades enfrentados no dia-a-dia escolar quando houve o retorno dos alunos? O fato de as turmas terem sido organizadas em formato de revezamento auxiliou no seu trabalho?
7. Durante o ensino remoto quais fatores incomodaram mais: questões burocráticas, convívio com os colegas de profissão, problemas com os alunos? E pós pandemia? Persistem os mesmos fatores?
8. Você adoeceu neste período?
9. Você se preocupa com a avaliação que os pais, equipe pedagógicos e os professores seguintes fizeram da sua prática durante o período de pandemia?
10. Você é aceito pelos colegas de trabalho e recebe apoio administrativo quando apresenta as dificuldades vivenciadas em sala de aula?
11. As questões de disciplina e de manter o controle na sala de aula preocupam você?
12. Você se preocupa com questões associadas as **tarefas** desenvolvidas no seu trabalho?
13. As questões referentes a sala de aula, relacionadas ao demasiado número de alunos preocupam você?
14. As questões relacionadas a infraestrutura e a falta de materiais incomodam você?
15. Você se sente sobre tensão no seu ambiente de trabalho?
16. Você se preocupa com questões associadas ao **impacto das tarefas** orientadas e desenvolvidas no seu trabalho?
17. Você consegue identificar as dificuldades de aprendizagem resultantes do período do ensino remoto nos alunos?
18. Perceber as diferentes necessidades dos diferentes alunos, incentivar alunos desmotivados preocupam você?
19. Após 2 anos de pandemia e do ensino remoto, é possível identificar defasagens que perduram desse período?
20. Como você se sente realizando seu trabalho atualmente? Quais são suas preocupações?

ANEXO 7: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1ª ETAPA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido “Preocupações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental decorrentes do impacto do ensino remoto na pandemia”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Preocupações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental decorrentes do impacto do ensino remoto na pandemia”** a ser realizada nas **“escolas”**. O objetivo da pesquisa é “analisar o quanto o engajamento afeta nas preocupações docentes”. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: a pesquisa será realizada em dois momentos, onde na primeira parte será respondido dois questionários: um sociodemográfico e outro questões fechadas para averiguar o nível de engajamento dos professores. Na segunda parte (não necessariamente acontecerá para todos envolvidos) acontecerá uma entrevista semiestruturada para aprofundar o tema da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados serão transcritos, e as gravações serão guardados pela pesquisadora em um armário particular onde só a pesquisadora tem acesso. O mesmo acontecerá com os dados transcritos.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são identificar as possíveis preocupações pedagógicas que acometem os professores, após a pandemia. Quanto aos riscos, são mínimos apenas eventuais constrangimentos na etapa da entrevista.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Jorge Both, (45) 998273198, jorgeboth@yahoo.com.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a)

Laranjeiras do Sul, ____ de _____ de 202__.

Pesquisador Responsável: Ana Karoline Machado

RG: 10.797.752-0

(NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO 8: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2ª ETAPA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
“Preocupações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
decorrentes do impacto do ensino remoto na pandemia”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da segunda etapa da pesquisa **“Preocupações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental decorrentes do impacto do ensino remoto na pandemia”** a ser realizada nas **“escolas”**. O objetivo da pesquisa é “analisar o quanto o engajamento afeta nas preocupações docentes”. Sua participação é muito importante e nesta etapa ela se dará por meio de uma entrevista semiestruturada.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados serão transcritos, e as gravações serão guardados pela pesquisadora em um armário particular onde só a pesquisadora tem acesso. O mesmo acontecerá com os dados transcritos.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são identificar as possíveis preocupações pedagógicas que acometem os professores, após a pandemia. Quanto aos riscos, são mínimos apenas eventuais constrangimentos na etapa da entrevista.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Jorge Both, (45) 998273198, jorgeboth@yahoo.com.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Laranjeiras do Sul, ____ de _____ de 202__.

Pesquisador Responsável: Ana Karoline Machado
RG: 10.797.752-0

(NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____