

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Enfermagem

Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

Kelly Cristina Oliveira de Lima

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DE UMA INSTITUIÇÃO
FEDERAL DE ENSINO NA PANDEMIA DE COVID-19: sob o prisma do Ambiente de
Trabalho Saudável**

Belo Horizonte

2023

Kelly Cristina Oliveira de Lima

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DE UMA INSTITUIÇÃO
FEDERAL DE ENSINO NA PANDEMIA DE COVID-19: sob o prisma do Ambiente de
Trabalho Saudável**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Área de Concentração: Saúde e Enfermagem

Linha de Pesquisa: Gestão e Educação na Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Prof^a. Dra. Carolina da Silva Caram.

Belo Horizonte

2023

L732r Lima, Kelly Cristina Oliveira de.
A (Re)configuração do trabalho docente de uma Instituição Federal de Ensino na pandemia de COVID-19 [recursos eletrônicos]: sob o prisma do Ambiente de Trabalho Saudável. / Kelly Cristina Oliveira de Lima. - - Belo Horizonte: 2023.
133f.: il.
Formato: PDF.
Requisitos do Sistema: Adobe Digital Editions.

Orientador (a): Carolina da Silva Caram.
Área de concentração: Saúde e Enfermagem.
Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem.

1. COVID-19. 2. Condições de Trabalho. 3. Docentes. 4. Instituições Acadêmicas. 5. Dissertação Acadêmica. I. Caram, Carolina da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem. III. Título.

NLM: WC 506.6

Bibliotecário responsável: Fabian Rodrigo dos Santos CRB-6/2697



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM
COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ATA DE NÚMERO 728 (SETECENTOS E VINTE E OITO) DA SESSÃO PÚBLICA DE ARGUIÇÃO E DEFESA DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA PELA CANDIDATA KELLY CRISTINA OLIVEIRA DE LIMA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA EM ENFERMAGEM.

Aos 18 (dezoito) dias do mês de agosto de dois mil vinte e três, às 14:00 horas, realizou-se a sessão pública para apresentação e defesa da dissertação "*A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO NA PANDEMIA DE COVID-19: SOB O PRISMA DO AMBIENTE DE TRABALHO SAUDÁVEL*", da aluna **Kelly Cristina Oliveira de Lima**, candidata ao título de "Mestra em Enfermagem", linha de pesquisa "Gestão e Educação na Saúde e Enfermagem". A Comissão Examinadora foi constituída pelas seguintes professoras doutoras: Carolina da Silva Caram (orientadora), Isabela Silva Cancio Velloso e Laura Cavalcanti de Farias Brehmer, sob a presidência da primeira. Abrindo a sessão, a Senhora Presidente da Comissão, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

☒ **APROVADA;**

☐ **REPROVADA.**

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Senhora Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, eu, Heloísa dos Santos de Castro, Servidora da Secretaria do Colegiado de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, lavrei a presente Ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 18 de agosto de 2023.

Prof^a. Dr^a. Carolina da Silva Caram
Orientadora (Escola de Enfermagem/UFMG)

Prof^a. Dr^a. Isabela Silva Cancio Velloso
(Escola de Enfermagem/UFMG)

Prof^a. Dr^a. Laura Cavalcanti de Farias Brehmer
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Heloísa dos Santos de Castro
Servidora da Secretaria do Colegiado de Pós-Graduação
HOMOLOGADO em reunião do CPG

Em 06.09.23



Documento assinado eletronicamente por **Isabela Silva Cancio Velloso, Subchefe de departamento**, em 23/08/2023, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina da Silva Caram, Membro**, em 23/08/2023, às 20:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Laura Cavalcanti de Farias Brehmer, Usuária Externa**, em 24/08/2023, às 08:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Heloísa dos Santos de Castro, Assistente em Administração**, em 13/09/2023, às 07:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2562209** e o código CRC **23A46A22**.

Referência: Processo nº 23072.215084/2020-98

SEI nº 2562209

HOMOLOGADO em reunião do CPG

Em 06.09.23

Dedico esta pesquisa ao meu esposo, Henrique e ao meu filho, Theo Luiz, que estiveram ao meu lado durante todo o percurso acadêmico e me ampararam em diversos momentos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por me permitir vencer mais uma etapa tão almejada.

Aos meus pais, Joana e Ben-Hur (in memoriam), pelos ensinamentos e por me incentivarem a buscar meus objetivos. Agradeço especialmente à minha mãe, pela disponibilidade em cuidar do meu filho em vários momentos que precisei me dedicar ao curso.

Ao meu esposo, Henrique, que me apoiou desde o começo e foi meu alicerce para vencer vários obstáculos. Sem você eu não teria conseguido.

Ao meu filho amado, Theo Luiz, por ser a minha inspiração para concluir essa etapa.

Aos meus irmãos, André e Renato, por estarem sempre na torcida.

À minha sogra e ao meu sogro, pelo incentivo e por cuidarem do meu filho em diversos momentos que precisei me dedicar aos estudos.

À minha cunhada, Maria Fernanda, pelo incentivo e apoio.

Ao meu cunhado, Huascar, pelo apoio no decorrer do curso.

À minha cunhada Gislene, pela torcida.

Ao meu concunhado, Márcio, pelo incentivo.

Às minhas amigas de longa data, Érica, Karina e Luciana pela amizade e incentivo.

À Romilda e Darcizinho, amigos queridos, que sempre demonstraram afeto e me apoiaram muito durante o curso.

À Luísa, Angelina e Cristina, por me apoiarem no decorrer dessa trajetória.

À professora Selme Silqueira, amiga querida, que acompanhou toda a minha trajetória profissional e acadêmica e sempre me incentivou a buscar meus objetivos.

À minha estimada orientadora, professora Carolina da Silva Caram, sempre serei grata pela oportunidade de ter sido sua orientanda. Você é um exemplo de professora e tenho muito orgulho de ter tido você em minha trajetória acadêmica e profissional. Enfrentei muitos desafios e você sempre esteve ao meu lado, de forma gentil, acreditando no meu potencial e me incentivando a seguir.

À professora Kênia Lara, sou grata pela oportunidade de ter sido sua aluna e por você ter indicado a professora Carolina como minha orientadora.

Às professoras Fernanda Batista Oliveira Santos, Isabela Cancio Velloso, Karla Rona da Silva e Laura Cavalcanti de Farias Brehmer, por aceitarem gentilmente compor a Comissão Examinadora para a defesa da minha dissertação.

Ao Instituto Federal de Minas Gerais, pela concessão de afastamento para participação em ação de desenvolvimento.

À equipe do NAE, que sempre esteve na torcida e me apoiou de forma tão afetuosa. Minha gratidão!

À minha chefia imediata, por ter sido tão compreensível em vários momentos que precisei me dedicar aos estudos.

A todos os docentes que aceitaram, gentilmente, participar do meu estudo, minha gratidão e admiração pelo trabalho realizado por vocês, principalmente no contexto de pandemia, em que tantos desafios tiveram que ser enfrentados.

Agradeço aos professores da Escola de Enfermagem da UFMG pelo aprendizado e por terem contribuído tão intensamente para o meu crescimento profissional.

Aos colegas do Núcleo de Estudos, Práticas de Saúde e Enfermagem (NEPSE) e Meeting Saúde pelos momentos de troca e aprendizagem.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nessa caminhada e contribuíram para o alcance desse objetivo. Muito obrigada!

“A riqueza de uma empresa depende da saúde dos trabalhadores.”

(Dra. Maria Neira, OMS, 2010)

RESUMO

LIMA, K. C. O. **A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO NA PANDEMIA DE COVID-19: sob o prisma do Ambiente de Trabalho Saudável.** 2023. 133f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

A pandemia potencializou o surgimento de riscos emergentes relacionados à alteração no processo produtivo e estimulou novas formas de organização do trabalho. Especialmente a necessidade do isolamento social, entre outros desfechos, levou as instituições de ensino a (re)configurarem o trabalho para garantirem a continuidade da educação no modelo à distância. Tal (re)configuração não é livre de riscos, os quais podem ser prevenidos ou minimizados com o enquadramento de dispositivos legais e de atividades na perspectiva de uma cultura de segurança eficaz e de um Ambiente de Trabalho Saudável. Visto o exposto, o objetivo do presente estudo foi compreender a (re)configuração do trabalho na perspectiva de docentes de uma Instituição Federal de Ensino durante a pandemia de COVID-19 sob o prisma do Ambiente de Trabalho Saudável. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com delineamento do estudo de caso único holístico, cuja coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, seguindo roteiro semiestruturado. Os participantes deste estudo foram 19 docentes de uma Instituição Federal de Ensino localizada em Minas Gerais. As fontes de evidência foram as entrevistas individuais e a análise documental. Os dados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo de Bardin, com a utilização do software ATLAS.ti. Ressalta-se que o estudo foi aprovado pelo comitê de ética e respeitou todos os aspectos éticos e legais na condução de pesquisa com seres humanos. A análise documental consistiu em um corpus de 65 documentos, que foram responsáveis por muitos dos processos que reconfiguraram o trabalho docente e que inclusive foram citados pelos participantes durante a entrevista. Ademais, após tratamento e análise dos dados, emergiram três categorias, foram elas: Estratégias para o enfrentamento da pandemia; Desafios no ambiente de trabalho docente durante a pandemia; Oportunidades de melhoria advindas do contexto pandêmico: o que ficou e o que poderia ter sido feito? A primeira categoria englobou estratégias institucionais e individuais de enfrentamento à pandemia; disponibilidade de recursos para a saúde pessoal; disponibilidade de recursos pela instituição e; estratégias de aquisições de recursos pelo docente. A segunda categoria apresentou os desafios vivenciados pelos docentes no ambiente de trabalho durante a pandemia, que levaram à (re)configuração do trabalho, sendo estes relacionados ao ambiente físico de trabalho; ao desempenho no trabalho; ao aprendizado discente e; aos impactos da pandemia na vida pessoal. A terceira categoria abordou os ensinamentos que podem ser

inferidos em relação ao trabalho docente em uma instituição de ensino com o contexto vivenciado na pandemia, com destaque para o aprendizado de novas tecnologias, avanços no trabalho docente e estratégias que foram desejadas pelos docentes para o enfrentamento das questões impostas pela pandemia. Ficaram evidentes os esforços da instituição e dos docentes para se adequarem à reformulação da educação e garantirem a continuidade do ensino durante a pandemia. Contudo, os desafios enfrentados pelos docentes geraram consequências, reduzindo a qualidade do ambiente de trabalho e evidenciando a necessidade de investimentos na promoção do Ambiente de Trabalho Saudável. Apesar dos achados, os resultados apontam oportunidades de melhoria advindas do contexto pandêmico. Conclui-se que a (re)configuração do trabalho durante a pandemia afetou o modo dos docentes se relacionarem com o ambiente de trabalho, a equipe de trabalho, bem como com a sua vida pessoal e profissional, sua saúde física e mental e com a comunidade. Torna-se necessário que as instituições de ensino tenham um olhar diferenciado para a gestão da saúde e segurança dos trabalhadores, fundamentadas no Ambiente de Trabalho Saudável e reflitam sobre as potencialidades que favoreceram o avanço do trabalho docente no cenário de pandemia e estejam mais preparadas para outros possíveis momentos de crise.

Palavras-chave: COVID-19; Ambiente de Trabalho; Docentes.

ABSTRACT

LIMA, K. C. O. **THE (RE)CONFIGURATION OF THE TEACHING WORK OF A FEDERAL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE COVID-19 PANDEMIC:** from the perspective of the Healthy Work Environment. 2023. 133f. Dissertation (Master in Nursing) – School of Nursing, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

The pandemic has increased the occurrence of emerging risks related to productive process change and has boosted new ways of work structure. Mostly the need for social isolation, among other outcomes, made the education institutions restructure the way of working, in order to ensure that the distance education model would keep on going. Such a restructuring is not free of risks, which can be avoided or reduced with the placement of legal devices and activities that are part of an effective security culture and of a Healthy Work Environment. Due to these facts, the purpose of this study was to understand the reorganization of the way of working through the perspective of teachers from a Federal Education Institution during the COVID-19 pandemic following the Healthy Work Environment. It is about research of a qualitative nature with a holistic single-case study design, which data collection was made by means of individual interviews, following a script prepared previously. The participants of this study were 19 teachers of a Federal Education Institution located in Minas Gerais. The evidence source was the individual interviews and the document analysis. The data was analyzed through the content analysis method of Bardin, along with ATLAS.ti. software. It is important to reinforce that the study was approved by the ethics committee, and it was aligned with all the ethical and legal aspects when conducting research with human beings. The document analysis consisted of a corpus of 65 documents, which were responsible for many of the processes that reconfigured the teaching work (and that also were mentioned by the participants during the interview) were identified. Furthermore, after data processing and analyzing, three categories emerged, which were: Strategies to face the pandemic; Challenges in the teachers' work environment during the pandemic; Improvement opportunities that came with the pandemic context: what remained and what could have been done? The first category included institutional and individual strategies to face the pandemic; availability of personal health resources; availability of resources within the institution and strategies of resources acquisition by the teachers. The second category presented the challenges lived by the teachers in the work environment during the pandemic, which resulted in the work remodeling referring to the workplace environment; the work performance; the student learning and the pandemic impacts in the personal life. The third category approached the guidance that can be inferred related to the teachers' job in an education institution according to the context experienced during the pandemic, focusing on the

learning of new technologies, advances at the teachers' job and strategies that were expected by the teachers in order to face the issues imposed by the pandemic. The efforts of the institution and the teachers to adapt to the education restructure and to guarantee that the learning would keep on going during the pandemic were clear. However, the challenges faced by the teachers resulted in consequences, reducing the quality of the work environment and confirming the need to invest in the Healthy Work Environment. Besides the discoveries, the results show improvement opportunities coming from the pandemic context. It was possible to conclude that the work restructure during the pandemic affected the way the teachers connect with the work environment, the staff, as well as with their personal and professional life, with their physical and mental health and with the community. It is necessary that the education institutions have a different point of view when it comes to the employees' health and security management, based on the Healthy Work Environment, ponder about the potential in favor of the teachers' work improvement on a pandemic scenario, and that they are more prepared to other possible moments of crises.

Keywords: COVID-19; Work environment; Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de ambiente de trabalho saudável da OMS: vias de influência, processo, e princípios essenciais.....	27
Figura 2 – Linha do tempo: documentos relacionados à (re)configuração do trabalho docente.....	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa realizada em uma Instituição Federal de Ensino de Minas Gerais, 2022	42
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEA	Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores
AE	Aproveitamento de Estudos
ATS	Ambiente de Trabalho Saudável
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EAD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUROFOUND	Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de vida e de Trabalho
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOH	Comissão Internacional de Saúde Ocupacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILO	International Labour Organization
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OSHA	Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNSTT	Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TAUV	Termo de Autorização para Uso de Voz
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 OBJETIVO GERAL	22
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-CONCEITUAL	23
3.1 O trabalho docente no contexto da pandemia de COVID-19.....	23
3.2 Ambiente de trabalho saudável.....	26
4 PERCURSO METODOLÓGICO	32
4.1 Natureza do estudo	32
4.2 Cenário e participantes do estudo.....	33
4.3 Coleta de dados	34
4.4 Análise dos dados.....	35
4.5 Preceitos éticos	37
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
5.1 Documentos que evidenciam a (re)configuração do trabalho docente	39
5.2 Perfil dos participantes da pesquisa	42
5.3 Estratégias para o enfrentamento da pandemia.....	43
5.3.1 Trajetória da instituição diante do advento da pandemia: estratégias adotadas no ambiente institucional	44
5.3.2 Estratégias individuais adotadas pelos docentes no contexto de mudanças institucionais devido à pandemia	59
5.4 Desafios no ambiente de trabalho docente durante a pandemia.....	63
5.5 Oportunidades de melhoria advindas do contexto pandêmico: o que ficou e o que poderia ter sido feito?	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	130

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, a pandemia de COVID-19. Os primeiros casos de COVID-19 surgiram em Wuhan, na China, disseminando rapidamente por todos os continentes (WOROBEY, 2021). Trata-se de uma infecção respiratória aguda grave causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2), transmitida principalmente através de secreções respiratórias, incluindo gotículas e pelo contato próximo (TRIGGLE *et al.*, 2021).

A pandemia se configurou como o maior desafio sanitário no contexto mundial deste século e repercutiu grandes prejuízos e consequências irreversíveis, com a morte de milhares de pessoas. Além de trazer impactos socioeconômico importantes, a pandemia afetou significativamente a saúde mental da população (TAUSCH *et al.*, 2021).

Desde o início da pandemia várias medidas sanitárias foram preconizadas globalmente para mitigar a transmissibilidade da COVID-19, tais como o distanciamento social, o uso de máscaras e os hábitos de higiene pessoal. O distanciamento social foi uma das medidas mais eficazes, tendo como finalidade diminuir as interações entre os indivíduos que poderiam estar infectados e os não infectados, reduzindo assim a transmissão do vírus (WILDER-SMITH; FREEDMAN, 2020). Destaca-se o impacto significativo que o distanciamento social gerou no mercado de trabalho, levando ao desemprego representativo em alguns segmentos econômicos; à diminuição do turismo e toda a sua cadeia produtiva; ao cancelamento de eventos; e ao fechamento de locais de trabalho e escolas (BRIDI, 2020).

Especialmente sobre o fechamento das instituições de ensino, ressalta-se que além de impactar mais de 1,5 bilhões de estudantes mundialmente, as instituições tiveram que criar estratégias para garantir a continuidade da educação no modelo à distância, o que gerou impactos no ensino e (re)configurou o trabalho de docentes (UNESCO, 2020).

A (re)configuração do trabalho se deu, principalmente, no intuito de preservar a saúde e segurança dos trabalhadores, diante do risco de contágio da COVID-19. A adesão ao trabalho remoto pelas instituições de ensino foi a principal mudança que (re)configurou os modos de trabalho durante a pandemia, já que antes ocorria prioritariamente de forma presencial. Nesse contexto, o trabalho remoto foi uma alternativa importante, pois permitiu que os trabalhadores dessem continuidade às suas atividades, de maneira flexível, em um ambiente diferente em comparação ao que utilizavam habitualmente (SOUZA *et al.*, 2021). Essa modalidade de trabalho é definida pela utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), executada fora dos ambientes tradicionais da instituição empregadora (EUROFOUND; ILO, 2017).

O trabalho remoto possibilitou o bem-estar físico e mental dos trabalhadores, no que concerne à redução de tempo com deslocamento, à maior concentração nas atividades de

trabalho, à maior facilidade para conciliar a vida pessoal e profissional e aos horários flexíveis (OIT, 2020). Em contrapartida, o trabalho remoto também trouxe vários desafios para os trabalhadores, como a necessidade de aprender novas tecnologias em curto espaço de tempo, interação com a equipe de um modo diferenciado e a necessidade de conformar a vida familiar e o trabalho, devido às várias atividades presentes nesse novo ambiente (LOSEKANN; MOURÃO, 2020). Ainda, o formato remoto de trabalho adotado pelo setor educacional fez com que os docentes fossem submetidos a processos de maior intensificação do trabalho e alterações nas organizações do trabalho (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020; MANCEBO, 2020).

O trabalho docente é uma prática social, profissional e interativa, na qual os saberes e experiências dos indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem são compartilhados e transformados (SALES; MACHADO, 2017). O ensino e a aprendizagem são elementos centrais do trabalho docente, que é diversificado, complexo e comprometido com a formação do cidadão (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Nesse contexto de pandemia, Souza e colaboradores (2021) referem que o ensino remoto (re)configurou o trabalho de docentes, através do uso exacerbado de tecnologias, da articulação de novos modos de controle, extração de carga horária extra de trabalho e precarização das condições de trabalho. De acordo com esses autores, a necessidade de transformar o ambiente doméstico em local de trabalho permanente trouxe consequências pouco exploradas para a saúde desses trabalhadores. Considerando esse cenário, o presente estudo destaca uma Instituição Federal de Ensino, a qual oferta prioritariamente cursos técnicos e superiores e teve que aderir ao trabalho remoto integralmente durante a pandemia, (re)configurando o trabalho que até então funcionava de forma 100% presencial.

Um estudo realizado com professores da rede particular do estado da Bahia identificou que a pandemia impôs aos docentes profunda reorganização de suas rotinas de trabalho, trazendo consequências negativas significativas à saúde física e mental destes trabalhadores. De acordo com este estudo, 51,4% dos participantes tiveram seus contratos de trabalho alterados; 76,8% aumento da jornada de trabalho; o ambiente domiciliar, assim como os recursos e equipamentos apresentaram baixa adequabilidade para o trabalho remoto; 42,3% das mulheres e 17,4% dos homens relataram sobrecarga doméstica alta; e as mulheres referiram situação de saúde preocupante (PINHO *et al.*, 2021).

Segundo Ferreira e colaboradores (2018), ambiente de trabalho é o local onde o trabalhador desenvolve suas atividades laborais e para garantir a segurança e harmonia nesse local, todo o contexto que envolve o trabalhador deve ser considerado, sob uma perspectiva integradora dos fatores ambientais, socioculturais, biológicos e psicológicos. Contudo, percebe-se que o cenário de pandemia, potencializou o surgimento de riscos emergentes que estão

relacionados às transformações importantes nos processos produtivos e às novas formas de organização do trabalho. Estes riscos podem ser prevenidos ou minimizados com o enquadramento dos dispositivos legais e das atividades na perspectiva de uma cultura de segurança eficaz (OIT-LISBOA, 2021) e de um Ambiente de Trabalho Saudável (ATS).

A OMS define ATS como “aquele em que os trabalhadores e os gestores colaboram para o uso de um processo de melhoria contínua da proteção e promoção da segurança, saúde e bem-estar de todos os trabalhadores e para a sustentabilidade do ambiente de trabalho [...]” (OMS, 2010, p. 6). De acordo com a OMS para viabilizar um ATS quatro dimensões devem ser mobilizadas: ambiente físico; ambiente psicossocial; recursos para a saúde pessoal; e envolvimento da empresa na comunidade. O presente estudo adotou como referencial teórico o ATS na perspectiva da OMS (2010). Dessa forma, a (re)configuração do trabalho durante a pandemia foi analisada sob o olhar das dimensões do ATS.

Estudo realizado sobre ATS na pandemia, relacionou as suas dimensões com potenciais causas de sofrimento moral entre trabalhadores, demonstrando que o seu comprometimento pode prejudicar a saúde, segurança e bem-estar no trabalho (CARAM *et al.*, 2021). O estudo conclui que considerar a perspectiva do ATS em tais vivências permite avançar em proposições importantes para intervenções no trabalho para proteger o profissional. Tal reflexão é importante diante da (re)configuração do trabalho entoada pela pandemia, pois é um desafio para as instituições motivar os trabalhadores a se manterem engajados e produtivos, eliminando os possíveis riscos que podem prejudicar sua saúde ocupacional (SHIN; HUR, 2021).

Considerando os desafios enfrentados pelos docentes no trabalho devido às restrições advindas da pandemia e as repercussões para a sua vida pessoal e profissional, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: Como se deu a (re)configuração do trabalho na perspectiva de docentes em uma Instituição Federal de Ensino durante a pandemia de COVID-19 sob o prisma do ATS? Parte-se do pressuposto que a (re)configuração do trabalho durante a pandemia afetou o modo dos docentes se relacionarem com o ambiente e a equipe de trabalho, bem como a sua vida profissional e pessoal, sua saúde física e mental e a relação com a comunidade.

Perante a magnitude do impacto da pandemia no trabalho e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para a sua (re)configuração, este estudo se justifica pela possibilidade de fornecer subsídios para que estas instituições reavaliem a gestão da saúde e segurança dos trabalhadores fundamentadas no ATS, desenvolvendo iniciativas em prol da garantia da promoção da segurança, saúde e bem-estar dos trabalhadores e para a sustentabilidade do ambiente de trabalho. Ressalta-se a inovação deste estudo, considerando que ainda são escassos na literatura estudos que abordem a (re)configuração do trabalho em contextos como o da

pandemia, especialmente no âmbito das instituições de ensino, sob o prisma do ATS proposto pela OMS. Observa-se na literatura, poucos estudos que abordam o desenvolvimento de iniciativas direcionadas a ATS e os reflexos para a saúde do trabalhador (RODRIGUEZ, 2018; ALMEIDA, 2019). A literatura versa sobre o ATS, porém, de forma fragmentada, sem articular as quatro áreas-chaves propostas pela OMS: ambiente físico, ambiente psicossocial, recursos para a saúde pessoal e envolvimento da instituição na comunidade (ICOH, 2014; HARMON *et al.*, 2018; VERRA *et al.*, 2019; JAHANGIRI; COUSINGS; GHARIBI, 2020).

O estudo avança no conhecimento científico, ao explorar o ATS de forma global, no contexto da pandemia, levando em consideração a articulação das quatro dimensões propostas pela OMS. O estudo tem relevância social, considerando que no cenário de pandemia, a segurança, saúde e bem-estar dos trabalhadores nas instituições de ensino interferem diretamente na produtividade e sustentabilidade da instituição, além de trazer reflexos importantes a nível socioeconômico. O estudo também poderá contribuir para o fortalecimento de políticas públicas de atenção à saúde e segurança dos trabalhadores.

2 OBJETIVO GERAL

Compreender a (re)configuração do trabalho na perspectiva de docentes de uma Instituição Federal de Ensino durante a pandemia de COVID-19 sob o prisma do ATS.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-CONCEITUAL

3.1 O trabalho docente no contexto da pandemia de COVID-19

A OMS declarou o surto do novo coronavírus (SARS-Cov-2) como emergência de saúde pública de preocupação internacional em 30 de janeiro de 2020 e como pandemia de COVID-19, em 11 de março de 2020. Trata-se de uma infecção respiratória aguda grave, de alta transmissibilidade, que pode oscilar entre casos assintomáticos, manifestações clínicas leves a graves ou mesmo levar ao óbito (BRASIL, 2021e). O SARS-Cov-2 é transmitido principalmente através da exposição a fluidos respiratórios, incluindo gotículas ou aerossóis e pelo contato (CDC, 2021). Atualmente ainda não há terapêutica específica para a COVID-19, e o tratamento se baseia no suporte sintomático e respiratório (GUO *et al.*, 2020).

Com o objetivo de evitar a propagação do vírus e para proteger a saúde da população, a OMS orientou a adoção de medidas de distanciamento social e quarentena pelos países, assim como o fechamento de escolas e universidades e viabilização do trabalho remoto (WHO, 2020). A quarentena refere-se à restrição de circulação de pessoas que podem ou não estar infectadas pela COVID-19, sendo recomendada a reclusão em residências, instituições ou outros ambientes designados (AQUINO *et al.*, 2020).

O distanciamento social configurou-se como uma das medidas mais eficazes de proteção à vida, contribuindo para a mitigação da transmissibilidade da COVID-19, reduzindo o número de casos e, conseqüentemente, a morbimortalidade (MALTA *et al.*, 2020; MG, 2021). É recomendado que se mantenha uma distância física mínima de pelo menos um metro de outros indivíduos, principalmente daqueles com sintomas respiratórios, e em situações de aglomerações (BRASIL, 2021e). A esse respeito, estudo identificou redução de 62 a 67% das interações sociais, com a implantação de medidas de distanciamento social como controle da COVID-19, em comparação ao período pré-pandemia (QUAIFE *et al.*, 2020).

Apesar dos esforços adotados para controlar a pandemia, o vírus se espalhou rapidamente pelos países, resultando em 312.173.462 casos confirmados de COVID-19 e 5.501.000 mortes a nível mundial, desde a sua identificação em Wuhan, até a data 12 de janeiro de 2022 (WHO, 2022). No Brasil já foram contabilizados 22.213.762 casos confirmados da Covid-19 e 617.803 mortes, desde a primeira notificação em 26 de fevereiro de 2020, até 19 de dezembro de 2021 (BRASIL, 2021d).

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19, realizada em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o mês de maio daquele ano foi o período que concentrou o maior número de trabalhadores (13,3 milhões)

realizando suas atividades na modalidade de trabalho remoto (GÓES; MARTINS; NASCIMENTO, 2021).

O trabalho remoto foi muito importante no contexto da pandemia, porém trouxe impactos para os profissionais, modificando as formas de comunicação, a aquisição e disseminação de informações e consequentemente suas relações sociais (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Uma pesquisa analisou os efeitos do distanciamento social sobre a saúde dos trabalhadores e identificou que os participantes tiveram aumento dos níveis de sofrimento, com apresentação de sintomas de depressão, ansiedade, aumento do consumo diário de bebida alcoólica e piora da qualidade do sono (FIOCRUZ, 2021).

Um estudo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) em 2021 avaliou o impacto da pandemia de COVID-19 sobre a saúde dos trabalhadores e identificou que a pandemia trouxe repercussões para sua saúde mental, principalmente das mulheres, sendo que durante o distanciamento social, 24% delas tiveram sintomas de depressão, 20% apresentaram ansiedade e 17% estresse. Nesse sentido, a pandemia influenciou a (re)configuração do trabalho, afetando de maneira significativa o trabalhador e sua percepção com relação ao ambiente de trabalho.

As instituições de ensino tiveram que criar alternativas para ofertar o ensino de forma remota e, de modo geral, os docentes migraram para o novo formato de trabalho sem planejamento prévio e suporte técnico, tendo que criar estratégias para se adaptarem à nova realidade (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020). Neste sentido, a pandemia (re)configurou o trabalho docente, gerando impactos importantes para todos os envolvidos, incluindo os estudantes e seus familiares.

No contexto anterior à pandemia, geralmente, o trabalho docente era executado dentro de um quadro institucional relativamente estável e uniforme e englobava aspectos formais, codificados e rotineiros, que eram adaptados de acordo com o perfil da instituição de ensino (TARDIF; LESSARD, 2008). De acordo com esses autores, a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais especializados, que atuam em um ambiente de trabalho relativamente protegido, cuja atividade é estruturada e orientada para objetivos previamente planejados

O desenvolvimento e disponibilização de vacinas mundialmente foi um importante marco para o controle da pandemia de COVID-19. Em Minas Gerais (MG), a primeira vacina contra a COVID-19 foi aplicada em 18 de janeiro de 2021 (GABRIEL; LEOCÁDIO, 2021). No Brasil, até 12 de janeiro de 2022, 144.902.072 pessoas estavam totalmente imunizadas com duas doses da vacina ou dose única, o que corresponde a 67,93% da população brasileira (CVI, 2022).

Neste sentido, as instituições de ensino ao retornarem gradativamente o trabalho presencial precisaram ter cautela e planejamento, com foco na saúde de todos os envolvidos. As instituições precisavam, obrigatoriamente, reavaliar os riscos no cenário de pandemia, identificar todos os possíveis riscos associados às mudanças dos processos de trabalho, inclusive os que afetaram a saúde mental dos trabalhadores, e adotar as medidas necessárias para a gestão da segurança e saúde do trabalho (OSHA, 2020).

A reabertura das escolas precisou acontecer com segurança, preservando a saúde de todos os envolvidos, sendo fundamental que cada estado e município avaliasse a situação da pandemia, assegurando investimentos financeiros necessários para que a retomada acontecesse de forma segura (OPAS, 2020). Neste sentido, para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial nas Instituições Federais de Ensino, foi recomendado que fossem seguidas as orientações da Instrução Normativa nº 90, de 28 de setembro de 2021, do Ministério da Economia. Dentre as orientações, as instituições deveriam adotar o que tinha sido preconizado pelo Ministério da Saúde quanto às observações gerais, cuidados e proteção individual, organização do trabalho e medidas em relação aos casos suspeitos e confirmados de COVID-19 (BRASIL, 2021a).

Com o objetivo de conduzir as instituições para um retorno gradativo e seguro das atividades, em MG, o Plano Minas Consciente definiu a liberação das atividades tomando como referência “ondas”, caracterizadas pelas cores roxa, vermelha, amarela e verde. Segundo esse plano, todas as atividades estavam autorizadas a funcionar durante as ondas verde, amarela, e vermelha, porém, visando garantir o distanciamento e minimizar o impacto econômico, existiam algumas regras diferenciadas dentre essas ondas, sendo mais ou menos restritivas, de acordo com o cenário epidemiológico (MG, 2021).

Para garantir que o retorno ao trabalho presencial nas Instituições Federais de Ensino ocorresse de forma segura, com respeito à vida e às comunidades, o Ministério da Educação (MEC), recomendou a constituição de comissão local para elaboração e implantação de protocolos institucionais próprios, que fossem baseados nos documentos de referência do estado e município, considerando a análise dos dados epidemiológicos da COVID-19 e recomendações das autoridades sanitárias competentes (BRASIL, 2020d). Além disso, orientou que fossem adotadas medidas de proteção e prevenção à COVID-19, tais como:

Medidas coletivas: Organizar as equipes para trabalharem de forma escalonada, com medida de distanciamento social; Manter, sempre que possível, portas e janelas abertas para ventilação do ambiente; Garantir adequada comunicação visual de proteção e prevenção de risco à Covid-19; Organizar a rotina de limpeza do ambiente de trabalho e dos equipamentos de uso individual; e Considerar o trabalho remoto aos servidores e colaboradores do grupo de risco; Priorizar o uso de TICs para a realização

de reuniões e eventos à distância. Se necessário o encontro presencial, optar por ambientes bem ventilados. **Medidas individuais:** Utilizar máscaras, conforme orientação da autoridade sanitária, de forma a cobrir a boca e o nariz; Seguir as regras de etiqueta respiratória para proteção em casos de tosse e espirros; Lavar as mãos com água e sabão ou higienizar com álcool em gel 70%; Evitar cumprimentar com aperto de mãos, beijos e/ou abraços; Respeitar o distanciamento de pelo menos 1,5m (um metro e meio) entre você e outra pessoa; Manter o cabelo preso e evitar usar acessórios pessoais, como brincos, anéis e relógios; e Não compartilhar objetos de uso pessoal, como copos e talheres, materiais de escritórios, livros e afins (BRASIL, 2020d, p. 9-11).

Nesse sentido, infere-se o grande desafio que as Instituições Federais de Ensino enfrentaram para (re)configurarem o trabalho durante a pandemia, e viabilizarem um ATS, que garantisse a segurança, saúde e bem-estar de seus servidores.

3.2 Ambiente de trabalho saudável

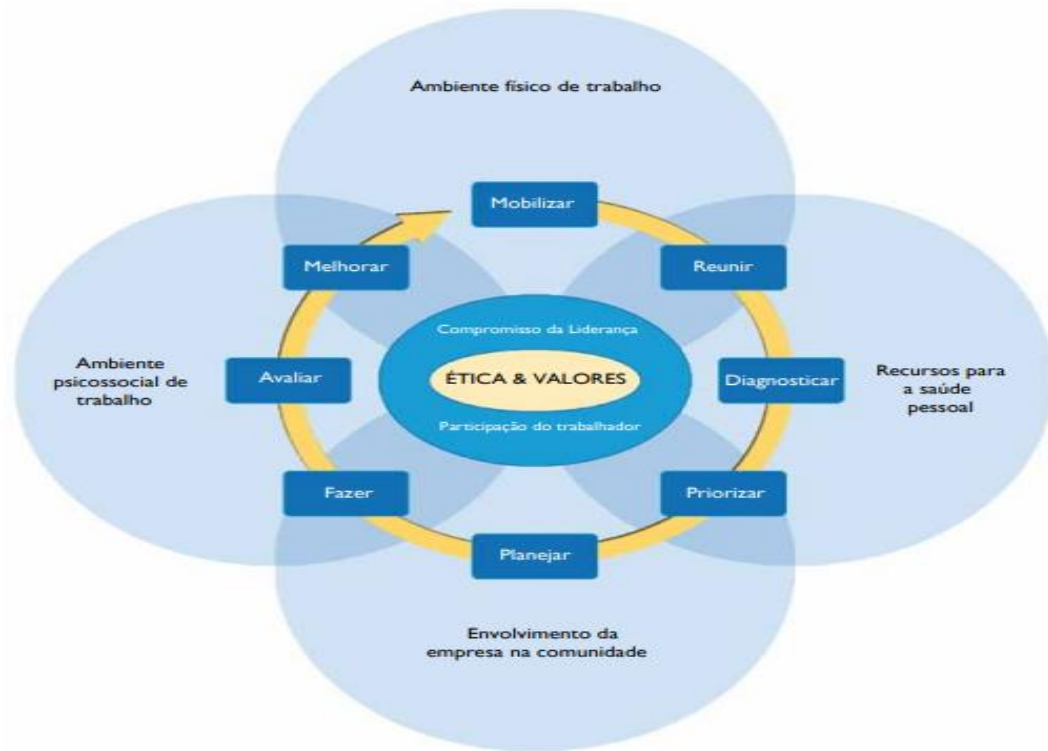
A OMS, tendo como referência o Plano de Ação Global, aprovado em 2007, publicou em 2010, um documento intitulado “Ambientes de trabalho saudáveis: um modelo para ação para empregadores, trabalhadores, formuladores de política e profissionais”. O documento propõe um modelo global para o desenvolvimento de iniciativas direcionadas a ATS, que podem ser adaptadas de acordo com o contexto institucional (OMS, 2010). Esse documento define ATS como aquele

em que os trabalhadores e os gestores colaboram para o uso de um processo de melhoria contínua da proteção e promoção da segurança, saúde e bem-estar de todos os trabalhadores e para a sustentabilidade do ambiente de trabalho tendo em conta as seguintes considerações estabelecidas sobre as bases das necessidades previamente determinadas: Questões de segurança e saúde no ambiente físico de trabalho; Questões de segurança, saúde e bem-estar no ambiente psicossocial, incluindo a organização do trabalho e cultura da organização; Recursos para a saúde pessoal no ambiente de trabalho; e Envolvimento da empresa na comunidade para melhorar a saúde dos trabalhadores, de suas famílias e outros membros e comunidade (OMS, 2010, p.6).

Salienta-se que a definição de ATS adotada pela OMS (2010) está em consonância ao conceito de saúde como: “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença”.

O modelo proposto tem como ênfase um processo contínuo de mobilização e participação efetiva dos trabalhadores em relação a um conjunto compartilhado de ética e valores; comprometimento efetivo das lideranças; e sustentabilidade. Quatro áreas-chave podem ser mobilizadas ou influenciadas através de iniciativas direcionadas a ATS, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Modelo de ambiente de trabalho saudável da OMS: vias de influência, processo, e princípios essenciais



Fonte: OMS, 2010.

O ambiente físico de trabalho se relaciona à estrutura, ar, maquinário, móveis, produtos, substâncias químicas, materiais e processos de produção no ambiente de trabalho. Estes fatores podem acometer a saúde física e segurança dos trabalhadores, assim como sua saúde mental e seu bem-estar (OMS, 2010).

Neste sentido, destacam-se os perigos relacionados ao ambiente físico que podem incapacitar ou levar à morte dos trabalhadores, incluindo: perigos químicos; perigos físicos; perigos biológicos; fatores de risco ergonômicos; perigos mecânicos; perigos relacionados à energia e os perigos relacionados à condução de veículos (OMS, 2010). O documento destaca ainda formas de influenciar o ambiente físico de trabalho, tendo como referência uma hierarquia de processos que vão auxiliar na identificação, avaliação e controle dos perigos.

O ambiente psicossocial de trabalho envolve a cultura organizacional, valores, atitudes, crenças e práticas cotidianas que afetam o bem-estar mental e físico dos trabalhadores, podendo causar estresse emocional ou mental (OMS, 2010). A OMS cita vários perigos psicossociais, incluindo a organização do trabalho deficiente (problemas com a demanda de trabalho, pressão por resultados, flexibilidade nas decisões, recompensa e reconhecimento, apoio das lideranças, clareza do trabalho, concepção do trabalho, comunicação deficiente); cultura organizacional

(ausência de políticas, normas e procedimentos relacionados à dignidade e respeito para com todos os trabalhadores, assédio e intimidação, discriminação de gênero, estigmatização devido à condição relacionada ao vírus da imunodeficiência humana (HIV), a intolerância à diversidade étnica ou religiosa, a falta de apoio a estilos de vida saudáveis); estilo de gestão de comando e controle; falta de apoio para uma conciliação entre vida profissional e familiar; e medo da perda de emprego.

Como maneira de influenciar o ambiente psicossocial é enfatizada a realocação do trabalho para reduzir a carga; substituição dos supervisores ou treinamentos em comunicação e liderança; aplicação de tolerância zero para assédio e discriminação no local de trabalho; diminuição do impacto sobre os trabalhadores; e proteção dos trabalhadores (OMS, 2010).

Os recursos para a saúde pessoal referem-se aos serviços de saúde, recursos, informações, oportunidades, flexibilidade, e outros ambientes de apoio disponibilizados aos trabalhadores para apoiar e estimular os seus esforços em seguir um estilo de vida saudável, assim como de acompanhar e apoiar sua saúde física e mental (OMS, 2010).

Questões relacionadas a essa dimensão no ambiente de trabalho incluem as condições de trabalho ou a falta de conhecimento que pode dificultar a adoção pelos trabalhadores de estilos de vida saudáveis ou de permanecerem saudáveis. Porém, existem formas para melhorar os recursos de saúde pessoal no ambiente de trabalho, incluindo serviços de saúde; informação; apoio financeiro; treinamento; instalações; políticas de apoio; programas promocionais e flexíveis que incentive e possibilite os trabalhadores a adotarem práticas de estilo de vida saudáveis (OMS, 2010).

O envolvimento da empresa na comunidade abrange atividades, conhecimentos e recursos que uma empresa pode providenciar em prol do bem-estar físico e social de uma comunidade, principalmente em relação aos fatores que impactam a saúde física e mental, a segurança e o bem-estar dos trabalhadores e de seus familiares (OMS, 2010).

As empresas podem se envolver com a comunidade de formas diferenciadas, podendo proporcionar, por exemplo, apoio e recursos para o diagnóstico e tratamento de doenças como HIV, tuberculose, hepatite e outras doenças prevalentes; a ampliação da atenção básica em saúde ou subsidiada para trabalhadores e seus familiares, ou apoio para a criação de instalações destinadas a atenção básica em saúde na comunidade; a criação de políticas de igualdade de gênero no ambiente de trabalho com a finalidade de proteger a apoiar as mulheres ou políticas de proteção direcionadas a outros grupos vulneráveis (OMS, 2010).

Um estudo analisou as interfaces entre o ambiente de trabalho e o modelo assistencial no cotidiano de profissionais de uma instituição de saúde e identificou aspectos positivos e

negativos do contexto de trabalho, relacionados às quatro dimensões propostas pelo modelo da OMS (2010). Esse diagnóstico permitiu identificar os principais atributos que favorecem a saúde, segurança e bem-estar dos trabalhadores, o que reforça a relevância de iniciativas direcionadas para a promoção de ATS (ALMEIDA, 2019).

A maioria das instituições gerencia apenas os riscos e perigos ocupacionais e não adota um modelo mais abrangente de boas práticas, e quando criam ATS para seus trabalhadores, além de cumprirem exigências legais, melhoram sua competitividade e produtividade (OMS, [2010?]). Neste sentido, Pham e colaboradores (2020) afirmam que as estratégias direcionadas para a promoção da saúde no local de trabalho ainda são dominadas por um modelo direcionado para mudança de comportamento e apontam o modelo de ATS proposto pela OMS (2010), como um avanço, por ser abrangente e permitir uma abordagem integrativa em relação ao ambiente de trabalho.

O modelo proposto pela OMS (2010) está vinculado a um processo organizacional de “melhoria contínua”, que garante que um programa de saúde, segurança e bem-estar atenda às necessidades de todos os envolvidos e seja sustentável a longo prazo. As seguintes etapas fazem parte desse processo de melhoria contínua: mobilizar, reunir, diagnosticar, priorizar, planejar, fazer, avaliar e melhorar.

Neste sentido, no intuito de nortear as instituições a proporcionarem ATS para seus trabalhadores, a OMS ([2010?]) destaca “cinco chaves para ambientes de trabalho saudáveis”: chave 1: compromisso e engajamento da liderança; chave 2: envolvimento dos trabalhadores e de seus representantes; chave 3: ética e legislação do negócio; chave 4: sustentabilidade e integração; chave 5: utilização de processo sistemático e abrangente para garantir a eficácia e a melhoria contínua. Um estudo avaliou como as ações desenvolvidas pelas instituições para a promoção da saúde, bem-estar, qualidade de vida e promoção de um ATS favorecem o cumprimento das cinco chaves para ATS da OMS ([2010?]) e identificou forte influência da chave 2 sobre as demais chaves e a necessidade das instituições possibilitarem uma efetiva participação dos trabalhadores, considerando suas opiniões e necessidades para a elaboração e implementação de políticas e ações promotoras de saúde, bem-estar e qualidade de vida (RODRIGUEZ, 2018).

Para que uma instituição viabilize um ATS é fundamental que haja esforços para a efetiva eliminação de fatores ameaçadores da plena saúde do trabalhador (SILVA; FARIAS, 2017). Assim, as instituições estão cada vez mais reconhecendo a importância de se integrar esforços tradicionalmente separados para alcançar melhorias nos ambientes de trabalho, de modo a garantir a segurança e saúde dos trabalhadores (SORENSEN *et al.*, 2016).

Neste contexto, a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (PNSTT) tem como princípio a adoção de práticas e ações para atenção integral à saúde do trabalhador, priorizando a vigilância, em busca da promoção e a proteção da saúde dos trabalhadores e a redução da morbimortalidade decorrente dos processos produtivos (BRASIL, 2012b).

Segundo a Comissão Internacional de Saúde Ocupacional (ICOH, 2014), a interface das três categorias, condições físicas, ambientais e mentais são essenciais para que os trabalhadores desempenhem suas atividades nos ambientes de trabalho com qualidade e com satisfação, sendo que se alguma destas condições for inadequada, haverá prejuízos, tanto para o trabalhador, como para a instituição.

Harmon e colaboradores (2018) divulgaram sete padrões considerados primordiais para a promoção de ATS em instituições acadêmica, tais quais: comunicação, verdadeira colaboração, tomada de decisão eficaz, pessoal adequado, reconhecimento significativo, liderança autêntica e autocuidado. Segundo eles, quando o local de trabalho se preocupa em proporcionar um ATS para os seus trabalhadores, estes sentem-se respeitados e seguros, emocionalmente e fisicamente.

Muitas instituições optam por desenvolver iniciativas direcionadas à saúde e segurança dos trabalhadores, sem planejamento prévio, não considerando as reais demandas dos trabalhadores. De acordo com Chiavenato (2019), a gestão da segurança e saúde do trabalho são as principais bases para a conservação de uma força de trabalho adequado, sendo extremamente importante que as instituições envolvam ativamente os trabalhadores no desenvolvimento de programas de promoção, segurança e bem-estar, que sejam capazes de manter suas condições físicas e psicológicas.

Os trabalhadores podem afetar ou ser afetados pelas ações que são desenvolvidas nos ambientes de trabalho, dessa forma, o desenvolvimento de programas de promoção da saúde é fundamental tanto para os trabalhadores como para as instituições (DE ARCO-CANOLES; PUENAYAN PORTILLA; VACA MORALES, 2019).

Os líderes têm um papel estratégico nas instituições, principalmente no contexto de pandemia, em que as incertezas são constantes e levam os trabalhadores a sentirem-se inseguros no ambiente de trabalho. Neste sentido, segundo Dirani e colaboradores (2020), no cenário atual, os líderes precisam adotar estratégias que auxiliem os trabalhadores a superarem limitações e medos; estimulem a sua atuação profissional, de modo que se sintam acolhidos; contem com apoio da supervisão; empoderamento psicológico; reforço positivo e; valorização do trabalho.

Embora tenha tido avanços na avaliação dos riscos, através de uma abordagem mais holística, que considera os vários determinantes que possam afetar a saúde do trabalhador, ainda permanecem lacunas na literatura e na prática os métodos e aplicações ainda são raros (FOX *et al.*, 2021). Neste sentido, estudo realizado por Verra e colaboradores (2019), constatou que apesar de haver esforços por parte dos estados para implantar ações de promoção da saúde no local de trabalho, essas práticas ainda são muito fragmentadas, os riscos psicossociais não são considerados pela maioria dos locais de trabalho.

Um estudo apontou a gestão do ciclo biológico de COVID-19, considerando os princípios do autocuidado, cuidado com o outro e auto-isolamento, como estratégia para as instituições retornarem ao trabalho presencial, sem comprometimento da saúde e segurança dos trabalhadores (JAHANGIRI; COUSINGS; GHARIBI, 2020). A estratégia apresentada levou em consideração apenas o risco biológico, contemplado na dimensão “ambiente físico de trabalho”, do modelo proposto pela OMS (2010), desconsiderando um modelo mais abrangente de boas práticas.

Diferentes estratégias podem ser adotadas para promover um ATS, porém o modelo proposto pela OMS (2010), tem uma abordagem complexa que envolve diferentes dimensões do trabalho, razão pela qual foi adotado como referencial teórico deste estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Natureza do estudo

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cuja escolha se deu por possibilitar a compreensão do significado do fenômeno estudado, de modo a entender mais profundamente os sentimentos, ideias e atitudes dos sujeitos, para a identificação de possíveis intervenções (TURATO, 2005). De acordo com Minayo (2012), a abordagem qualitativa tem como premissa a compreensão do comportamento humano, considerando toda a singularidade que permeia o indivíduo, subjetividade, assim como sua vivência e experiência em um contexto social.

Como estratégia metodológica, o estudo de caso único holístico foi adotado neste estudo. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso permite que o pesquisador compreenda de forma aprofundada fenômenos sociais complexos e contemporâneos, a partir de um “caso”, seja a nível individual, coletivo, organizacional, social, político, dentre outros, sob uma perspectiva holística do mundo real. Trata-se de um estudo de caso único holístico por possuir apenas uma unidade de análise. O caso estudado refere-se à (re)configuração do trabalho em uma Instituição Federal de Ensino durante a pandemia de COVID-19.

A escolha pelo estudo de caso único justifica-se quando se pretende contribuir de forma crítica com teorias ou proposições teóricas, quando representa um caso extremo ou peculiar, um caso comum, uma questão reveladora ou uma proposta longitudinal (YIN, 2015). De acordo com Yin (2015), a teoria e as proposições teóricas usadas no estudo de caso e aperfeiçoadas pelos resultados do estudo, serão as bases para uma generalização analítica, e esta será baseada tanto em corroboração, modificação, rejeição ou avanço de conceitos teóricos referidos no estudo de caso, assim como novos conceitos que surgirem com a conclusão do estudo.

Ao adotar o estudo de caso como método de pesquisa, é importante que o pesquisador observe cinco componentes essenciais para o desenvolvimento do estudo, tais como: as questões do estudo de caso (“como” e “por que”); as proposições, caso existam (conforme o escopo do estudo), a(s) unidade(s) de análise (definição do “caso”); vinculação dos dados às proposições (indicação antecipada dos passos da análise de dados do estudo de caso); e os princípios para interpretar as constatações (definição de critérios para a interpretação dos resultados) (YIN, 2015). Neste sentido, os três primeiros componentes auxiliarão o pesquisador a identificar os dados que devem ser coletados e os dois últimos componentes levarão à antecipação da análise do estudo de caso, norteando o que deve ser feito após os dados terem sido coletados (YIN, 2015).

A abordagem qualitativa com delineamento do estudo de caso único holístico adotada neste estudo permitiu compreender profundamente como os docentes de uma Instituição Federal de Ensino perceberam, através de suas experiências, vivências e significados atribuídos, a (re)configuração do trabalho durante a pandemia, na perspectiva de um ATS.

4.2 Cenário e participantes do estudo

O cenário deste estudo foi uma Instituição Federal de Ensino, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, que oferta, principalmente cursos técnicos de nível médio integrado (Administração; Eletrônica; e Informática) e cursos superiores (Administração; Engenharia; Logística; e Sistemas de Informação). Possui 49 docentes efetivos, distribuídos conforme a área acadêmica (Controle e Processos Industriais; Formação Geral; Gestão e Negócios; Informática e Comunicação) e está localizada em um município de MG. A escolha se deu em razão dessa instituição ter como premissa a preocupação com o ambiente de trabalho. A respeito dessa preocupação, em 2017, essa instituição modificou sua estrutura física ao mudar de endereço para a atual sede, visando garantir a segurança, saúde e bem estar dos seus servidores. Além disso, com a pandemia aderiu ao trabalho remoto, (re)configurando o trabalho; instituiu uma Política de Qualidade de Vida no Trabalho, que tem como prioridade a promoção de um ATS para todos os trabalhadores; assim como instituiu um Comitê de Crise encarregado de acompanhar os desdobramentos dos impactos do COVID-19 na sua comunidade.

Os participantes do estudo foram 19 docentes dessa Instituição Federal de Ensino. A estratégia adotada para a escolha dos participantes foi a amostragem intencional, que se refere a uma escolha realizada de forma deliberada, cujo objetivo é alcançar os dados mais significativos e abundantes, conforme o objeto de pesquisa (YIN, 2016). Como critérios de inclusão, estabeleceu-se o tempo de atuação na instituição, podendo participar da pesquisa todos os docentes com tempo de nomeação superior a três anos e que tinham exercido o trabalho docente antes e durante a pandemia. Tal escolha se baseou no fato de ser importante os participantes conseguirem perceber as mudanças e as dinâmicas que aconteceram em relação ao trabalho durante a pandemia, tendo como parâmetro as vivências no trabalho no período que antecedeu a pandemia. Já os critérios de exclusão foram os docentes afastados no período de coleta de dados. A instituição disponibilizou uma lista com informações dos docentes para a pesquisadora e após análise verificou-se que 39 docentes atendiam aos critérios para participarem da pesquisa. A amostra final do estudo foi definida por saturação de dados, que

está relacionada ao grau em que novos dados repetem o que já foi expresso nos dados prévios, de modo que seja identificado redundância nos dados (SAUNDERS *et al.*, 2018).

4.3 Coleta de dados

A coleta de dados teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (C0EP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da instituição estudada, iniciando em 22 de agosto de 2022 e finalizando em 22 de setembro de 2022.

De acordo com Yin (2015), pesquisas de estudos de caso têm como premissa a utilização de diferentes fontes de evidência, de modo a fazer a triangulação de dados, conferindo qualidade aos resultados e maior validade ao constructo. Neste estudo, foram utilizadas como fontes de evidência: entrevistas individuais seguindo roteiro semiestruturado e análise documental.

A entrevista é uma das estratégias mais importantes para o estudo de caso (YIN, 2015). O roteiro semiestruturado possibilita que o pesquisador tenha autonomia para ultrapassar as questões pré-estabelecidas no roteiro, quando julgar necessário. Também permite ao entrevistado a liberdade de discorrer sobre o tema em questão, sem ficar preso às questões pré-estabelecidas (MINAYO, 2014). Em relação à análise documental, Yin (2015), destaca que devido ao seu significativo valor, os documentos possuem um papel relevante na coleta de dados de estudo de caso, e podem ser consultados em qualquer fase da coleta de dados.

A condução de uma pesquisa exige do pesquisador habilidades específicas, assim, antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora passou por um treinamento e validou o roteiro no grupo de pesquisa, com a finalidade de desenvolver as habilidades necessárias para esta etapa. Segundo Yin (2015), para que o pesquisador seja capaz de tomar decisões inteligentes no decorrer da etapa de coleta de dados, é fundamental que ele passe por um treinamento, tornando-se independente e seguro para a realização do estudo.

A coleta de dados deu início com a análise documental, que permeou todas as fases da coleta de dados. Foram analisados todos os documentos que foram publicados após a pandemia de COVID-19 ser decretada e que interferiram no modo como o trabalho é realizado e como os docentes se relacionam com as modificações. A análise incluiu documentos de âmbito nacional, local e interno, sendo eles: atas de reuniões, portarias, normas, manuais, resoluções, comunicados, calendários, e-mails, instruções normativas, boletins, ofícios, editais, planos e livro. Tais documentos foram indicados por servidores que ocupavam cargos estratégicos na instituição. O objetivo da análise documental foi entender o que foi feito institucionalmente que (re)configurou o trabalho docente. Em um segundo momento foram realizadas as entrevistas pela pesquisadora, de acordo com o roteiro de entrevista (APÊNDICE A), contendo um

questionário para identificar o perfil dos participantes e um roteiro de entrevista semiestruturado, contendo questões abertas.

Para a realização das entrevistas individuais foi feito contato prévio com as lideranças da instituição e após anuência destas, foram definidos os participantes do estudo, conforme critérios previamente estabelecidos. Posteriormente foram realizados os contatos com os possíveis participantes, com a finalidade de explicar a pesquisa e convidá-los a participar. A entrevista ocorreu em um único encontro, de forma presencial, com gravação de voz, sem utilização da imagem, mediante autorização do participante, por meio do Termo de Autorização para Uso de Voz (TAUV) (APÊNDICE B) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). Foi escolhido um local reservado para a realização das entrevistas e diante do contexto de pandemia, foram adotadas as normas de biossegurança, conforme preconizado pela instituição. Os horários das entrevistas foram definidos conforme a disponibilidade de cada participante e a média de tempo de duração das entrevistas foi de 35 minutos. Não houve necessidade de realizar nenhuma entrevista de forma virtual. Ressalta-se que foi realizado teste piloto do roteiro de entrevista para possíveis alterações, caso fosse necessário, entretanto não houve nenhuma mudança e assim, as duas entrevistas piloto foram consideradas pertencentes à amostra do estudo.

Para validação das informações gravadas, foi enviado individualmente, aos participantes, via e-mail, a transcrição das entrevistas na íntegra, com a utilização de pseudônimos para assegurar o anonimato dos entrevistados. Foi dado um prazo para verificação e confirmação dos dados obtidos. Apenas dois docentes solicitaram pequenos ajustes nas falas e um docente não deu retorno, mesmo tendo sido feita mais de uma tentativa, assim, a entrevista não foi incluída no estudo e o docente foi comunicado.

4.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que busca obter a essência dos relatos dos participantes, diante a realização de procedimentos organizados e com objetivo de descrever o conteúdo das mensagens.

Tendo como objeto deste estudo a (re)configuração do trabalho durante a pandemia, esta técnica foi apropriada, pois permitiu explorar a complexidade e significados da fala dos participantes. Dessa forma, a análise dos dados foi feita, tendo como referência três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

A pré-análise refere-se à fase de organização do material em si, sistematizando as ideias iniciais, viabilizando o desenvolvimento das operações posteriores. Nesta etapa é realizada a leitura flutuante (primeiro contato com o documento, deixando-se invadir por impressões e orientações) e exaustiva das falas, de modo a considerar todos os elementos do corpus, que é o conjunto dos documentos que são considerados para submissão aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2011). Nesse momento foram feitas as transcrições das falas dos participantes na íntegra e estas foram organizadas de forma individual, em 19 documentos do Word, constituindo o corpus.

A fase de exploração do material constitui na codificação de pontos identificados na primeira fase e sua categorização. Na categorização, os dados são agrupados, conforme características comuns, tendo como parâmetro dois critérios principais, a repetição e relevância, que levarão à representação dos dados (BARDIN, 2011). Assim, essa etapa constituiu no desmembramento dos textos em códigos, com o auxílio do software ATLAS.ti. Os softwares quanto utilizados de forma adequada nos estudos qualitativos favorecem a organização das informações, facilitam a interpretação dos dados e agilizam o tempo de análise (SALVADOR *et al.*, 2019). Foram construídos 34 códigos, que posteriormente foram agrupados por afinidade temática em famílias e deram origem às categorias, observando-se os critérios de exaustividade (considerou-se a totalidade dos elementos do corpus), representatividade (a amostra representou o universo), homogeneidade (os dados estavam relacionados ao mesmo tema, foram obtidos através das mesmas técnicas e por indivíduo semelhante) e pertinência (os documentos corresponderam ao objetivo da pesquisa) (BARDIN, 2011).

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação é a última fase e consiste no tratamento dos dados, em que os resultados brutos são tratados de forma a serem significativos, de acordo com inferências, interpretações ou descobertas inesperadas (BARDIN, 2011). Nesta etapa foram identificadas as seguintes categorias: Estratégias para o enfrentamento da pandemia; Desafios no ambiente de trabalho docente durante a pandemia e; Oportunidades de melhoria advindas do contexto pandêmico: o que ficou e o que poderia ter sido feito? Posteriormente, os dados das entrevistas foram tratados conforme o objetivo do estudo, permitindo aprofundamento da análise e validade do estudo.

Referente à análise documental, os dados disponibilizados pela instituição foram agrupados em uma planilha de Excel e analisados de acordo com o objetivo da pesquisa.

4.5 Preceitos éticos

O estudo seguiu as determinações do Conselho Nacional de Saúde, expressas pela Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012a), que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e Resolução 510/2016 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016), que discorre sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Caso fosse necessária a realização de entrevistas de modo virtual, além das determinações citadas anteriormente, também seriam seguidas as orientações previstas na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021c), sobre os procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Não houve necessidade de realizar nenhuma entrevista de modo virtual.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, por meio da plataforma Brasil e foi aprovado. Foi enviada carta de anuência para a Instituição Federal de Ensino, com o objetivo de solicitar autorização para a realização da pesquisa, assim como foi solicitado assinatura do Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), já que uma das fontes de evidência do estudo é a análise documental. Ambos os documentos foram devidamente autorizados pela instituição estudada.

Os participantes que aceitaram participar do estudo foram esclarecidos sobre a finalidade da pesquisa e assinaram o TCLE em duas vias, após o sanar as possíveis dúvidas. Foi assegurado aos participantes e instituição o anonimato na pesquisa, assim como direito à liberdade de escolha pela participação ou recusa no estudo, assim como a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Optou-se por identificar os participantes de acordo com a sua categoria profissional. Assim, os docentes foram identificados por “DOCENTE”, seguido do número de 01 a 20. Essa medida foi adotada para garantir o anonimato dos participantes e diminuir o risco de uma possível identificação das falas. A entrevista do “DOCENTE 13” não foi considerada no estudo, uma vez que o participante não deu retorno sobre a validação da transcrição da entrevista.

Quanto aos benefícios, espera-se que os resultados dessa pesquisa tragam benefícios relacionados à melhoria da proteção e promoção da segurança, saúde e bem-estar dos trabalhadores e para a sustentabilidade do ambiente de trabalho, e possa contribuir para o fortalecimento de políticas públicas de atenção à saúde e segurança dos trabalhadores.

Os riscos envolvendo esta pesquisa foram mínimos e estavam associados à possíveis desconfortos que os participantes poderiam apresentar no momento da coleta de dados, mesmo

sabendo que as informações seriam mantidas em sigilo. Para minimizar esses riscos, além dos esclarecimentos contidos no TCLE, o local para realização das entrevistas foi avaliado, de modo a garantir conforto e privacidade para os participantes. Além disso, as entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade dos participantes, considerando a necessidade de interrupção a qualquer momento, assim como poderiam esclarecer suas dúvidas em qualquer etapa da pesquisa. Nenhum trabalhador relatou desconforto em responder às questões deste estudo. Caso os participantes não quisessem mais fazer parte da pesquisa, poderiam desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Nenhum participante manifestou interesse em desistir da pesquisa.

O recurso financeiro destinado a essa pesquisa foi de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Os dados coletados durante a pesquisa serão mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora, por cinco anos e após esse período serão destruídos, conforme preconiza a legislação.

Os resultados do estudo serão apresentados à instituição com o intuito de contribuir para a melhoria da gestão da saúde e segurança dos trabalhadores fundamentadas no ATS.

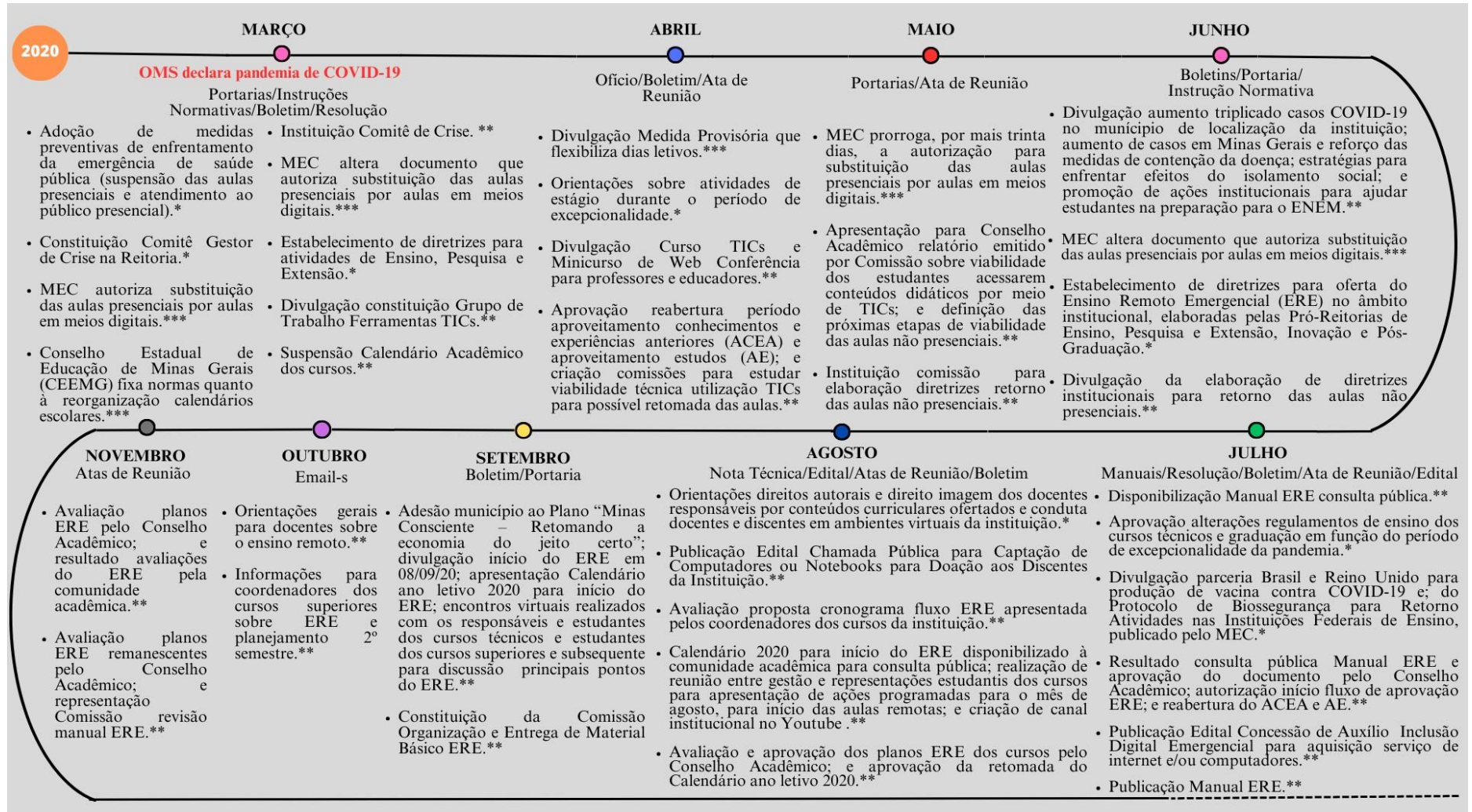
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa estão organizados em capítulos, são eles: Documentos que evidenciam a (re)configuração do trabalho docente; Perfil dos participantes da pesquisa; Estratégias para o enfrentamento da pandemia; Desafios no ambiente de trabalho docente durante a pandemia; Oportunidades de melhoria advindas do contexto pandêmico: o que ficou e o que poderia ter sido feito?

5.1 Documentos que evidenciam a (re)configuração do trabalho docente

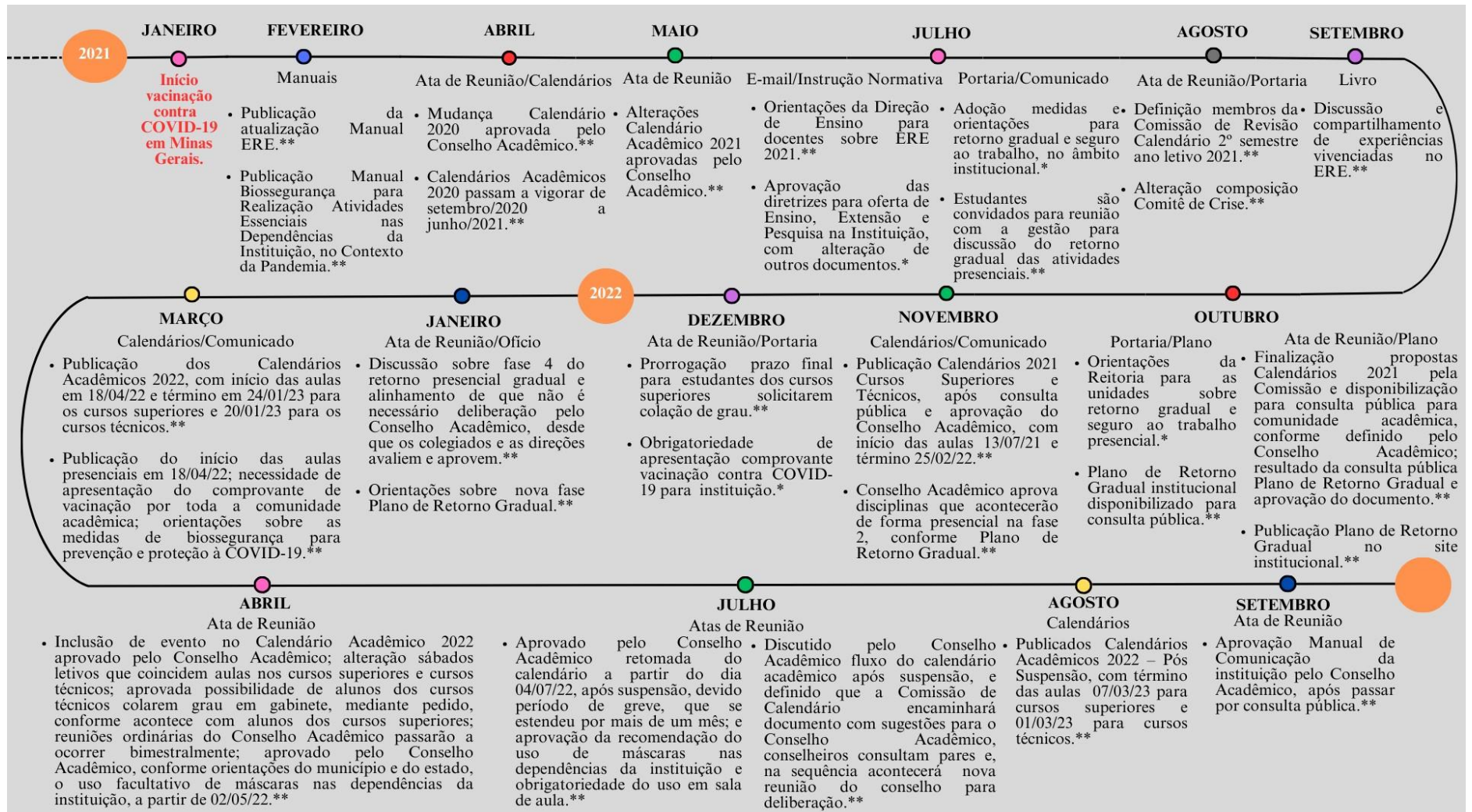
Na etapa da análise documental foram avaliados 84 documentos institucionais, sendo que 19 não foram incluídos no estudo, devido duplicidade de informações ou por não possuírem relação direta com o objeto de pesquisa e 65 constituíram a linha do tempo, conforme representado na Figura 2. Os documentos selecionados retratam as mudanças que impactaram o trabalho docente durante a pandemia e permearam todo o estudo, inclusive alguns documentos chegaram a ser citados nas falas dos participantes. Cabe destacar que a instituição é vinculada a uma Reitoria, dessa forma alguns documentos tratados neste estudo foram emitidos pela administração geral e estão identificados com um asterisco (*) e outros pela própria instituição estudada, contendo dois asteriscos (**). Além disso, também fazem parte da amostra alguns documentos que foram emitidos por outros órgãos, identificados com três asteriscos (***). Cabe destacar que a instituição emitiu vários boletins de crise no primeiro ano de pandemia, entretanto para o estudo foram selecionados apenas seis documentos, que estavam mais relacionados com o objeto de estudo. No tópico 5.3.1 são detalhados de forma aprofundada alguns desses documentos que compõem a linha do tempo.

Figura 2 – Linha do tempo: documentos relacionados à (re)configuração do trabalho docente



(Continua)

(Continuação)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa para fins deste estudo, 2023.

5.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Referente às entrevistas, participaram desta pesquisa 19 docentes da instituição estudada. O perfil dos participantes está descrito na Tabela 1 e foi construído mediante questionário preenchido no início de cada entrevista. Observou-se que a maioria dos participantes são do sexo feminino (n=10), a maior parte possui idade entre 35 e 42 anos (52,6%). Com relação ao estado civil, os entrevistados são predominantemente casados (57,9%), sendo 36,9% solteiros e 5,2% divorciado. Identificou-se que 57,9% dos participantes são pais e a maior parte possui dois filhos (31,6%). Referente à formação acadêmica, a maioria dos entrevistados são doutores (n=13).

Entre os participantes, a maioria cumpre jornada de trabalho de 40 horas semanais (n=18). Em relação ao tempo de atuação na instituição estudada, a maioria dos entrevistados (57,9%) atuam na instituição entre 06 e 08 anos, 26,3% entre 03 e 05 anos e 15,8% de 09 a 11 anos. Destaca-se que todos os entrevistados trabalham apenas na instituição cenário do presente estudo.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa realizada em uma Instituição Federal de Ensino de Minas Gerais, 2022

Variáveis	n	%
<i>Sexo</i>		
Feminino	10	52,6
Masculino	9	47,4
<i>Idade (anos)</i>		
De 27 a 34	3	15,8
De 35 a 42	10	52,6
De 43 a 50	4	21,1
> 50	2	10,5
<i>Estado civil</i>		
Solteiro	7	36,9
Casado	11	57,9
Divorciado	1	5,2
<i>Filhos</i>		
Sim	11	57,9
Não	8	42,1

(Continua)

(Continuação)

<i>Nº de filhos</i>		
Nenhum	8	42,1
1	4	21,1
2	6	31,6
Mais que 2	1	5,2
<i>Formação Acadêmica</i>		
Especialização	1	5,2
Mestrado	5	26,3
Doutorado	13	68,5
<i>Jornada de trabalho</i>		
30 horas	1	5,2
40 horas	18	94,8
<i>Tempo de serviço</i>		
De 03 a 05 anos	5	26,3
De 06 a 08 anos	11	57,9
De 09 a 11 anos	3	15,8
<i>Número de empregos</i>		
1	19	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados para este estudo, 2023.

5.3 Estratégias para o enfrentamento da pandemia

Esta categoria engloba os esforços da instituição e dos docentes para se adequarem à reformulação da educação e garantirem a continuidade do ensino durante a pandemia. Assim, foram identificadas nos achados do presente estudo iniciativas como: estratégias institucionais e individuais de enfrentamento à pandemia; disponibilidade de recursos para a saúde pessoal; disponibilidade de recursos pela instituição e; estratégias de aquisições de recursos pelo docente.

Para a explanação da presente categoria, optou-se, para fins didáticos, por sua subcategorização, apesar da articulação entre elas. Assim, emergiram as seguintes subcategorias: Trajetória da instituição diante do advento da pandemia: estratégias adotadas no ambiente institucional e; Estratégias individuais adotadas pelos docentes no contexto de mudanças institucionais devido à pandemia.

5.3.1 Trajetória da instituição diante do advento da pandemia: estratégias adotadas no ambiente institucional

A partir da análise dos relatos dos participantes e da análise documental foi possível identificar que as medidas estabelecidas pela instituição tiveram como objetivos garantir a saúde e a segurança da comunidade acadêmica, acompanhar os desdobramentos da pandemia, adotar ações para mitigar ameaças, definir proposta pedagógica para a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no âmbito institucional e adequar o ambiente institucional para o retorno das aulas presenciais. Essas estratégias foram formalizadas através de diferentes documentos, conforme representado na Figura 2.

Poucos dias após a pandemia de COVID-19 ser decretada pela OMS, a instituição aprovou a Portaria nº 358, de 17 de março de 2020, com medidas preventivas de enfrentamento da emergência de saúde pública, visando conter o avanço da pandemia. Dentre as medidas, destacaram-se a suspensão das aulas presenciais e o atendimento ao público presencial, por tempo indeterminado, a partir da data 18 de março de 2020 e a autorização do trabalho remoto. O fechamento das instituições de ensino e a viabilização do trabalho remoto foram orientações importantes da OMS para os países, visando evitar a propagação do vírus e proteger a população (WHO, 2020).

A esse respeito, os docentes 06 e 15 referiram que a instituição preocupou em preservar a saúde e a segurança dos trabalhadores e estudantes ao garantir isolamento social.

[...] o campus seguiu as normas sanitárias, logo de início, então, suspendeu o calendário assim que viu que outras instituições também estavam suspendendo e aí ficamos no aguardo. (DOCENTE 06).

Eu consigo destacar, primeiro o isolamento, eu acho que a instituição foi muito rápida na hora que ela viu a questão pandêmica e realmente encaminhou todo mundo pra sua casa [...]. (DOCENTE 15).

Logo após esse primeiro movimento, a instituição criou o Comitê de Crise, através da Portaria nº 34, de 19 de março de 2020, o qual ficou encarregado de acompanhar os desdobramentos dos impactos da COVID-19, no âmbito institucional e atualizar a comunidade acadêmica, por meio da divulgação de boletins no site da instituição. Outras instituições de ensino também constituíram Comitês direcionados ao enfrentamento da COVID-19, com foco em medidas de segurança, incluindo a implementação de protocolos para o momento do retorno presencial (CASTIONI *et al.*, 2021).

A criação do Comitê de Crise foi muito importante para subsidiar as tomadas de decisões pela instituição estudada, conforme destacado pelos docentes 04 e 06. Eles apontaram que o

Comitê teve papel estratégico na definição de medidas de biossegurança que foram adotadas para a manutenção de um ambiente institucional seguro e saudável e, teve também papel especial no retorno das atividades presenciais.

[...] tinha um comitê interno da Covid e depois a gente foi implementando o retorno gradual. Eu acho que o trabalho daquele comitê, eu não lembro se era um comitê ou uma comissão, eu acho que dava um direcionamento interessante também, e eu tinha uma demanda de retornar pelo menos com o terceiro ano, para eles terem alguma experiência, que foi importante a implementação de algumas ações, de cuidados, de controle, de retorno, um pouco mais seguro, vamos dizer assim [...]. (DOCENTE 04).

[...] foi feita uma comissão para pensar esse retorno, e eu acho que foi tudo muito assertado, em questões, pensando na segurança dos servidores. E aí, retornando agora no presencial, a necessidade do uso de máscara, então eu acho que as medidas foram muito bem tomadas [...]. (DOCENTE 06).

Percebe-se que a instituição, ao constituir o Comitê de Crise e definir as suas atribuições, incluindo a elaboração e a implementação de protocolos específicos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, seguiu as recomendações publicadas pelo MEC para o retorno ao trabalho presencial de forma segura (BRASIL, 2020d).

O MEC também publicou a Portaria nº 343/2020, a qual passou por outras alterações, culminando com a publicação da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus (BRASIL, 2020c). Também foi autorizada, por meio da Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos (BRASIL, 2020a). A instituição estudada não aderiu de imediato ao ERE, inicialmente, ficando o calendário acadêmico suspenso, conforme determinado pela Resolução nº 2, de 30 de março de 2020, por não acreditar que o isolamento social fosse se prolongar por tanto tempo. E, posteriormente, por precisar de um período para se organizar, discutir e definir a proposta pedagógica mais adequada para a implementação do ensino remoto, considerando também o planejamento de capacitação docente em metodologias de ensino não presencial.

Assim como ocorreu com a instituição estudada, várias instituições de ensino em todo o mundo também tiveram que suspender as aulas presenciais e se adequarem diante de novas demandas para o ensino (BURKI, 2020). As instituições precisaram criar estratégias inovadoras, incluindo a capacitação do corpo docente para a utilização das tecnologias digitais, que passaram a ser indispensáveis para o novo formato de ensino. Cabe destacar que as tecnologias digitais trouxeram mudanças no trabalho, visto que modificaram o modo de fazer

dos docentes e exigiram que eles se preparassem para utilizá-las, por meio de capacitação e da flexibilidade diante dos impactos em seu trabalho (SILVA; BILÉSSIMO; MACHADO, 2021).

Nessa lógica de preparação do docente para os novos desafios que surgiram em seu trabalho, os participantes 06 e 18 mencionaram a capacitação que a instituição promoveu para prepará-los para o ERE.

[...] ofereceu, como eu falei, um curso de formação continuada, justamente preparando o docente para o ensino remoto, porque a gente não tinha certeza ainda. Na verdade, a gente entrou em suspensão, pelo menos assim, a ideia que eu tinha e que as outras pessoas tinham também é que a gente retornaria em duas, três semanas, que essa pandemia não seria para tão longo prazo. Mas aí, vendo então que estava se estendendo, foi quando a instituição começou a formar os docentes, prepará-los para o ensino remoto. Então nesse sentido, eu acho que houve uma formação, pelo menos um incentivo à formação [...]. (DOCENTE 06).

[...] a outra foi capacitação, por exemplo, como nós fomos jogados, todo mundo foi jogado nesse ambiente, agora você está acostumado a trabalhar presencial, você vai ter que trabalhar de modo remoto. Pouquíssimos tinham experiência, eu acho que a grande maioria não tinha experiência com o trabalho remoto e aí eu vi busca, por exemplo, teve a questão da direção [...] ela buscou [...] eles fizeram a capacitação com os professores. Tudo bem, era um período pequeno, mas fizeram. Eu vejo assim, muito válido, fizeram tentativas para se adaptar [...]. (DOCENTE 18).

A instituição no intuito de preparar seus docentes e organizar o ERE publicou a Instrução Normativa nº 2, de 20 de março de 2020, que foi alterada pela Instrução Normativa nº 5, de 18 de junho de 2020, a qual estabeleceu diretrizes para a oferta do ERE na instituição. Diferentemente do Ensino a Distância (EaD), o ERE propunha estratégias alternativas de ensino em situação de crise (HODGES *et al.*, 2020). Esta modalidade de ensino visava ofertar os conteúdos curriculares essenciais, previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), com a utilização das TICs e ainda trabalhava temas transversais para desenvolver atividades inter/multidisciplinares.

Ainda de acordo com a Instrução Normativa nº 5, a substituição das aulas presenciais pelo ERE tinha como princípios, a oferta e a possibilidade de acesso a todos os alunos, a qualidade do processo ensino-aprendizagem e o cumprimento das normas vigentes. Neste sentido, o ERE não representou uma simples transposição de um modelo educativo presencial para um espaço virtual, ele exigiu várias adequações no trabalho docente em busca da qualidade do ensino e da participação ativa dos estudantes (AURELIANO; QUEIROZ, 2023).

Considerando as Instruções Normativas citadas, a instituição, por meio da Resolução nº 10, de 06 de julho de 2020, aprovou alterações nos regulamentos de ensino dos seus cursos técnicos e de graduação devido ao período de excepcionalidade da pandemia de COVID-19. As alterações ocorridas foram relacionadas à realização e renovação de matrícula; trancamento de matrícula; solicitação de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores

(ACEA); flexibilização dos dias letivos; aproveitamento e progressão nos estudos; flexibilização das aplicações e regras referentes aos instrumentos avaliativos; prazo de revisão de avaliações escritas e de frequência; prazo para segunda chamada de avaliações perdidas; expedição de diplomas; e colação de grau.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou diretrizes que orientavam as instituições de ensino sobre práticas que deveriam ser adotadas durante o ERE, entretanto reforçou a necessidade de elas serem eficientes e buscarem estratégias que garantissem o ensino de qualidade durante a pandemia (BRASIL, 2020b). Nesta lógica, tendo como referência a Instrução Normativa nº 2, de 20 de março de 2020, foi instituída pela instituição a Portaria nº 68, de 26 de maio de 2020 que estabeleceu uma Comissão com o objetivo de definir a proposta pedagógica para a implementação do ERE na instituição.

Os docentes 08 e 09 mencionaram tal comissão que estruturou o ERE. O participante 8 ainda citou, além da criação da comissão, o caráter colaborativo entre os pares nesse processo.

Bom, eu acho que a primeira coisa foi tentar adequar a nossa dinâmica, de aulas, de distribuição das disciplinas e, de horários, porque não tinha mais como a gente colocar um horário da forma que a gente fazia e dos métodos ali a essa nova realidade [...] foi montada uma comissão para discutir essas coisas, a comissão pensava em uma série de propostas e aí compartilhava isso com os pares, eles avaliavam aquilo e retornava e ia tendo essa construção colaborativa. Eu acho que foi de uma forma até positiva [...]. E foi basicamente isso, mudaram os fluxos e a organização das coisas, e fomos adaptando também, na medida que as coisas foram surgindo. (DOCENTE 08).

Durante a pandemia foi criada uma comissão aqui, de como fazer a estruturação do ensino remoto, do ensino remoto a distância, emergencial [...]. (DOCENTE 09).

A criação da Comissão ERE e o compartilhamento de informações entre os docentes foram muito importantes no cenário de pandemia para nortear as decisões de forma mais assertiva. É fundamental que todos os trabalhadores sejam estimulados a participarem das discussões e decisões institucionais, visando a promoção de um ATS (OMS, 2010).

Nessa lógica de preocupação com o ERE, foi construído pela instituição e publicado com a data de 13 de julho de 2020, o Manual de Orientações de Aulas e Atividades Não Presenciais. Ele especificava as práticas do ERE na instituição e apresentava proposições para o processo de ensino-aprendizagem com a utilização de TICs, com a finalidade de nortear as aulas e atividades não presenciais no âmbito institucional. O uso das TICs viabilizou o ERE, na medida em que estratégias pedagógicas foram implementadas com recursos da internet e dedicação para amenizar os danos decorrentes do processo de ensino-aprendizagem (CHAVES *et al.*, 2021). Apesar de sua relevância, as TICs impactaram o trabalho docente, exigindo que os docentes adquirissem novos conhecimentos, em um curto intervalo de tempo, para desenvolverem as habilidades necessárias que o novo formato de ensino.

Ressalta-se que antes da publicação do manual, ele foi disponibilizado para consulta pública e aprovado pelo Conselho Acadêmico, conforme Ata de Reunião, de 08 de julho de 2020. O documento passou por atualização em fevereiro de 2021. Assim como a instituição estudada, a Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) também elaborou um manual de orientação para o ERE, com o objetivo de estabelecer parâmetros em relação às atividades e aulas não presenciais na instituição (APPENZELLER *et al.*, 2020).

Na proposta estabelecida pela instituição cenário do presente estudo, o docente tinha autonomia para organizar a oferta dos conteúdos de aprendizagem conforme sua didática, de modo flexível, considerando as particularidades de cada turma e disciplina, utilizando diferentes metodologias para a busca do aprendizado. Estudos realizados com discentes e docentes no Brasil e exterior apontaram que, durante a pandemia, os docentes tiveram liberdade para inovar utilizando as metodologias e recursos que julgassem mais apropriados para alcançar os alunos, na busca de um ensino de qualidade (SILVA *et al.*, 2021; XIANGQING, 2023). Assim, foram adotadas aulas de forma expositiva e dialogada, seminários, uso associado de plataforma online, aplicativos virtuais, internet, vídeos com conteúdos educativos, entre outros. Essas mudanças ocorreram ao redor do mundo e foram essenciais para o processo ensino-aprendizagem, entretanto, modificaram o modo como os docentes vinham desempenhando o trabalho.

De acordo com o Manual ERE da instituição, o processo de ensino-aprendizagem deveria ocorrer de forma gradativa e dinâmica e a construção e o acesso ao conhecimento deveria ter a participação efetiva dos docentes e estudantes. Ainda conforme esse documento, os colegiados dos cursos tinham autonomia para definir se as disciplinas seriam ofertadas normalmente, intercaladas ou em módulos durante a pandemia. Para o formato das aulas em módulos, as disciplinas seriam distribuídas em módulos de disciplinas, com período inferior ao semestre. Nesse caso, o colegiado deveria apresentar quantos módulos seriam criados, qual seria a duração dos módulos e as disciplinas que seriam ofertadas em cada um. Independente do formato definido, as aulas deveriam acontecer preferencialmente de forma assíncrona, de modo a não prejudicar os estudantes com limitação de conexão de internet.

Assim como a instituição estudada, diversas instituições em diferentes países adotaram durante o ERE aulas síncronas e assíncronas ou ambas. Nos encontros síncronos, os docentes e os estudantes conseguiam interagir de forma virtual e em tempo real e as aulas eram gravadas e disponibilizadas para consulta (LIMA; NOVATO; CARVALHO; 2022). Nas aulas assíncronas não havia interação em tempo real, o docente disponibilizava o material e o aluno

assistia de modo virtual, em um momento que julgasse oportuno (LUNARDI *et al.*, 2021). Estudo realizado em uma grande universidade pública alemã avaliou como os professores e alunos caracterizavam os ambientes de ensino e aprendizagem síncronos e assíncronos durante a pandemia de COVID-19 e identificou que os estudantes tiveram frequência mais alta de feedback, melhor atendimento das demandas psicológicas e maior satisfação geral com o ensino remoto nos ambientes síncronos em comparação com os estudantes que vivenciaram ambientes assíncronos. Entretanto, na pesquisa, os professores não perceberam tantas diferenças entre os dois ambientes de ensino, principalmente em relação aos feedbacks (FABRIZ; MENDZHERITSKAYA; STEHLE, 2021).

A elaboração do Manual ERE foi de extrema relevância na instituição estudada, pois direcionou e respaldou o trabalho docente, propiciando maior segurança em um contexto de tantas mudanças e incertezas. O manual menciona o Plano de Ensino Remoto Emergencial, documento formal adotado na instituição que norteou o trabalho docente e obrigatoriamente teve que ser apresentado aos colegiados dos cursos para deferimento e aprovação da atividade docente. Nele foi definida a metodologia e a condução didático-pedagógica das disciplinas, apresentação dos conteúdos, equivalência de carga horária e atividades para fixação e avaliação da aprendizagem, assim como todas as informações relevantes para o acompanhamento das disciplinas, tais como conteúdo obrigatório e complementar. Somente após deferimento e publicização dos Planos, o ERE pôde ser iniciado.

Os participantes apontaram que o manual ajudou na organização e elaboração das aulas e que a ação institucional foi adequada considerando o que era possível naquele momento. Conforme evidenciado pelas falas dos docentes 01, 03 e 04, percebe-se que o documento embasou o estabelecimento de processos e fluxos de trabalho e apontou a necessidade de flexibilidade tanto para os professores quanto alunos.

A documentação que viabilizava o ensino remoto, foi criado o ERE, Ensino Remoto Emergencial. Foi criado também alguns protocolos junto às coordenações dos cursos, relacionados à flexibilização curricular. Então nós poderíamos elaborar currículos anuais e semestrais para os técnicos e superiores, flexibilizados. Portanto, nós tínhamos que implementar uma nova matriz. Dentro da matriz geral nós poderíamos pincelar, focar em alguns pontos que a gente acreditava ser essencial dentro daquele currículo [...]. (DOCENTE 01).

Eu acho que a principal mudança foi a instituição do ensino remoto, que possibilitou que os alunos continuassem a ter as aulas de forma remota. Eu acho que isso foi, naquele momento, o mais adequado a se fazer, além disso, a flexibilização de prazos para alunos e professores, de entrega e tudo, que eu acho que melhora a qualidade do ensino, que às vezes aquele aluno não tinha condição naquele momento de entregar algum trabalho [...]. (DOCENTE 03).

Então, pensando no trabalho docente, eu acho que o sistema ERE, o Manual ERE, ele traz essa perspectiva da produção do material, que eu me inspirei muito nele, eu tinha um plano, eu tinha um plano a ser seguido, eu tinha uma orientação administrativa-pedagógica, vamos dizer assim, mais administrativa do que pedagógica, mas tinha, no direcionamento e a partir dele eu conseguia enxergar um caminho para eu produzir material, produzir essas aulas [...]. (DOCENTE 04).

No intuito de garantir um dos princípios do ERE, que é o acesso de todos os estudantes à educação, a instituição lançou dois editais específicos para contemplar os alunos com recursos tecnológicos. O Edital 31/2020 – Processo Seletivo para a Concessão de Auxílio de Inclusão Digital Emergencial do Programa de Assistência Estudantil, foi divulgado em 08 de julho de 2020, e teve como objetivo a seleção de estudantes para receber auxílio de inclusão digital para aquisição de serviço de internet e/ou computadores, garantindo a estes as condições necessárias para o desenvolvimento de sua formação na instituição, durante o contexto de pandemia. O Edital 13/2020 – Chamada Pública para Captação de Computadores ou Notebooks para Doação aos Discentes da Instituição, foi lançado em 27 de agosto de 2020 e teve como finalidade captar doações de computadores ou notebooks para estudantes em situação de vulnerabilidade social, provendo meios para que esses alunos conseguissem acompanhar as atividades remotas.

Assim como a instituição estudada, outras instituições de ensino também tiveram a iniciativa de lançar editais para contemplar os estudantes com recursos tecnológicos, como foi o caso da Universidade Federal de Goiás, que publicou editais para a doação de equipamentos de informática e chips de internet, no intuito de garantir a adesão dos estudantes ao ERE (STRINGHINI *et al.*, 2021). Estudo realizado pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP apontou que o reconhecimento dos alunos com dificuldades de acesso, a escuta qualificada e a doação de equipamentos tecnológicos foram primordiais para evitar desigualdades relacionadas ao ERE (APPENZELLER *et al.*, 2020). Garantir equidade de acesso à internet e aos equipamentos necessários foi fator fundamental para permitir a continuidade do processo ensino-aprendizagem durante o ERE, o que contribuiu para a sustentabilidade institucional (CASTIONI *et al.*, 2021). Percebe-se o quanto foi importante e necessário as instituições implementarem estratégias que garantissem o acesso de todos os estudantes ao novo ensino, o que demonstra responsabilidade social.

Além dos editais citados, a instituição constituiu, por meio da Portaria nº 117, de 13 de setembro de 2020, a Comissão de Organização e Entrega de Material Básico do Ensino Remoto Emergencial, responsável pela gestão da organização e entrega de materiais impressos ou gravados em mídias de armazenamento para os estudantes sem acesso à internet. A disponibilização de materiais impressos para determinados alunos foi uma estratégia importante adotada pelas instituições de ensino durante a pandemia, o que evidencia preocupação e

comprometimento institucional em relação ao processo ensino-aprendizagem (LIMA; TUMBO, 2021).

Tais ações demonstram envolvimento da instituição estudada com a comunidade e sua preocupação em mitigar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzindo as taxas de evasão, em prol do bem-estar social da comunidade. Ao adotar essas medidas e disponibilizar recursos para apoiar o bem-estar social da comunidade em que atua, a instituição mobilizou uma das áreas-chaves direcionadas a ambientes de trabalho saudáveis, preconizadas pela OMS, que se refere ao envolvimento da instituição na comunidade (OMS, 2010).

E a respeito do reconhecimento do papel da universidade junto à comunidade, os docentes 01, 07 e 18 enfatizaram a relevância dessas medidas institucionais direcionadas aos estudantes e que tais medidas tiveram os alcances necessários.

[...] a disponibilização de alguns equipamentos, por exemplo, acredito que foi importante os editais de aquisição de equipamentos tecnológicos para os alunos que não tinham [...]. (DOCENTE 01).

Eu lembro de alunos específicos, você sabia o nome deles, que não tinham acesso à internet, que a mãe vinha buscar material [...] a gente fazia o material chegar lá, preparava material offline para esse aluno conseguir estudar, de buscar livros na escola ou daquele edital que teve da reitoria para dar auxílio de pagamento da internet [...]. (DOCENTE 07).

A instituição chegou a fazer uma campanha de doação [...] conseguiu angariar computadores e, aliado a isso, a reitoria, com pouca verba que tinha, conseguiu destinar uma parte da verba para os campi comprarem equipamentos. Conseguiram para a grande maioria, para a grande maioria mesmo, ou tablet ou computador [...]. (DOCENTE 18).

Por mais que a instituição tenha implementado várias estratégias de enfrentamento à pandemia, os docentes 11 e 19 relataram que não se sentiram contemplados da mesma forma que os estudantes, que tiveram recursos tecnológicos disponibilizados através de editais específicos.

É, eu acho que os cuidados ficaram voltados mais para os estudantes, que tiveram auxílios, mesmo assim tardios, esses auxílios demoraram a acontecer, mas teve bolsa para o estudante comprar computador, para acesso aos dados via celular e tal [...]. (DOCENTE 11).

Eu acho que teve mais, isso é uma coisa assim, que eu acho que às vezes a gente fica até com vergonha de falar, mas eu acho que houve uma preocupação muito maior com a comunidade discente do que com o servidor em si, de maneira geral, mas houve. Tiveram algumas coisas, por exemplo, o uso de máscara, álcool gel, o distanciamento social, houve portarias para conduzir melhor essas questões, mas em relação aos servidores, aos docentes propriamente dito, eu não lembro de nenhuma ação que foi feita em relação ao trabalho durante a pandemia. (DOCENTE 19).

A respeito da disponibilização de equipamentos tecnológicos pela instituição, ela até disponibilizou recursos como mesa digitalizadora, computador e ferramenta tecnológica para

auxiliar a realização das aulas. Contudo, os docentes 02, 07 e 11 não consideraram esse apoio satisfatório, pois não foi feito levantamento prévio das reais necessidades em relação à infraestrutura, assim como avaliação da aplicabilidade dos recursos disponibilizados e aprimoramento.

[...] ela ofereceu uma mesa digitalizadora, mas eu não entendi para o que que eu iria utilizar aquilo, então para que que eu vou pedir esse trem, mais um recurso público para jogar fora. (DOCENTE 02).

[...] o apoio que eu tive foi o computador da escola, que é material de uso meu, então eu levei o notebook da escola [...]. (DOCENTE 07).

[...] em termos materiais, o que a instituição me disponibilizou foi uma mesa digitalizadora, que eu pedi para auxiliar nas minhas aulas, que aconteceram remotamente. Então, eu dava aula de dentro da minha casa, eu tinha um quarto onde eu organizava isso para dar essas aulas, mas mesmo assim eu não me adaptei a essa mesa digitalizadora. (DOCENTE 11).

O participante 14 destacou que, praticamente, a única medida que a instituição adotou relacionada ao trabalho docente, foi a autorização do ensino remoto, pois não teve meios para implementar outras ações.

Bom, para mim, a medida que a instituição tomou, foi basicamente autorizar o ensino a distância, que era um negócio que a gente já fazia meio que internamente. Por exemplo, o classroom, antes da pandemia, o pessoal já estava usando classroom para poder fazer entrega de trabalho, então, ele era um complementar a essa atividade docente. Durante a pandemia, isso foi oficializado como ferramenta, então, eu acho que o que a instituição mais fez, foi isso, foi autorizar esses meios, ela tentou fornecer de certa forma algum suporte pra gente fazer adaptação do presencial para o virtual e adequar alguns processos. Mas foi, foi mais isso, ela não teve meios, não teve ações específicas para isso. Eu acho até que, tardiamente, ela forneceu treinamentos, especializações [...]. (DOCENTE 14).

Para viabilizar um ATS, uma das dimensões que devem ser mobilizadas por uma instituição é o ambiente físico de trabalho adequado (OMS, 2010). A instituição estudada não disponibilizou os recursos necessários para os docentes em relação à infraestrutura, o que fere a dimensão física do trabalho e pode trazer consequências para a saúde física e mental dos trabalhadores. Estudos realizados com docentes do ensino básico e superior no Brasil corroboram com os achados dessa pesquisa, demonstrando que os participantes do estudo enfrentaram dificuldades em decorrência da indisponibilidade de recursos físicos e tecnológicos essenciais ao exercício das atividades, o que gerou prejuízos às suas condições físicas e mentais (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021; CALDERANI; VIANNA; MENEGHETTI, 2022).

Além das questões relacionadas à infraestrutura, também foi mencionado a disponibilização de recursos para a saúde mental dos docentes. O docente 06 apontou que a instituição disponibilizou vários recursos para a saúde mental dos trabalhadores, porém o contexto pandêmico limitava a participação efetiva dos envolvidos nas ações implementadas.

[...] teve várias lives, da própria reitoria, falando sobre saúde mental, dentro do projeto que a gente desenvolveu mesmo, do cinema comentado, a gente iniciou o projeto porque ele foi, teve que ser transportado para o digital, então a gente transformou, no primeiro encontro a gente falou justamente sobre essa questão da saúde mental, então a gente tentou assim, trazer o diálogo. Eu acho que a instituição deu o apoio, só que a questão é que, era uma realidade muito complicada de fazer essa conciliação [...]. (DOCENTE 06).

Tal medida demonstra a preocupação da instituição em disponibilizar recursos para a saúde pessoal, com enfoque para a saúde mental dos trabalhadores, no intuito de incentivá-los a ter uma vida saudável e propiciar bem-estar, o que influencia o ambiente psicossocial do trabalho. Entretanto, a falta de conhecimento, assim como as condições de trabalho podem contribuir para a não adesão dos trabalhadores a um estilo de vida saudável ou mesmo fazer com que eles abandonem hábitos saudáveis (OMS, 2010). Neste sentido, percebe-se pelos depoimentos do presente estudo que o isolamento social limitou o acesso dos docentes às atividades voltadas para seu bem-estar psicológico, sendo um desafio para as instituições durante a pandemia, facilitar tal acesso.

Após passar por período de várias adaptações de fluxos e processos de trabalho, em 08 de setembro de 2020, quase seis meses após a suspensão das aulas presenciais, a instituição deu início ao ERE, conforme previsto no Boletim do Comitê de Crise, divulgado em 01 de setembro de 2020. Na sequência, a instituição acompanhou periodicamente o ERE e com o intuito de aprimorar a nova modalidade de ensino, foram repassadas orientações para os docentes, a partir de demandas apresentadas pela comunidade acadêmica, conforme evidenciado pelo e-mail intitulado “Orientações Gerais Sobre o Ensino Remoto da Instituição”, emitido em 07 de outubro de 2020. As orientações estavam relacionadas à forma correta de apurar a frequência dos estudantes; definição da entrega de atividades pelo docente, conforme o Plano ERE, respeitando o prazo mínimo definido de forma institucional; disponibilização/organização dos conteúdos no Google Classroom, que foi o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adotado pela instituição durante a pandemia; estratégias para recuperação parcial e exame final; lançamentos das notas pelos docentes no sistema institucional, conforme prazos estabelecidos nos calendários acadêmicos ERE dos cursos; disponibilização de horários de atendimento pelos docentes para sanar as dúvidas dos estudantes e; planejamento dos Planos ERE do 2º semestre.

Neste sentido, ficou evidente que para enfrentar os desafios advindos do ERE, torna-se imprescindível o acompanhamento efetivo por parte da instituição, no intuito de validar o que deu certo e modificar o que for necessário, de forma a amenizar os impactos para o ensino e para o trabalho docente. Os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás demonstraram a importância de os gestores

realizarem acompanhamento criterioso e atencioso do ERE nas instituições e envolverem a comunidade acadêmica na discussão de medidas que busquem superar os obstáculos vivenciados no cotidiano (STRINGHINI *et al.*, 2021). Tais obstáculos, conforme resultados do presente estudo, apontam para limitações relacionadas ao ambiente de trabalho físico devido à ausência de infraestrutura tecnológica e ao ambiente psicossocial, tendo em vista a fragilidade dos docentes em acessar as ações voltadas para a saúde mental durante a pandemia.

A instituição precisou reorganizar seus calendários acadêmicos do ano 2020, sendo que as mudanças sugeridas foram aprovadas, por unanimidade, pelos representantes da instituição em reunião do Conselho Acadêmico, realizada em 09 de abril de 2021. Os calendários passaram a vigorar de setembro de 2020 a junho de 2021, sendo o último mês referente ao período de férias escolares. De acordo com o CNE, a reorganização dos calendários acadêmicos de 2020 era de responsabilidade das instituições de ensino, porém era necessário garantir que os estudantes alcançassem resultados de aprendizagem satisfatórios no cenário de pandemia (BRASIL, 2020b). Percebe-se que o foco do CNE era o estudo e o ensino, não considerando os desafios e dificuldades vivenciados pelos docentes em decorrência das mudanças necessárias no trabalho para garantir a continuidade da educação. Os docentes tornaram-se invisíveis nesse contexto, tendo que lidar com seus medos e inseguranças e desenvolvendo estratégias para se adequarem ao novo modo de trabalho.

No intuito de garantir um ambiente seguro e saudável para a comunidade acadêmica no retorno gradual ao trabalho presencial, foi publicado em fevereiro de 2021, o Manual de Biossegurança para a Realização de Atividades Essenciais nas Dependências da Instituição, no Contexto da Pandemia. Além disso, a instituição publicou a Portaria nº 489, de 20 de julho de 2021, estabelecendo medidas e orientações a serem adotadas para o retorno gradual e seguro ao trabalho, no âmbito institucional. Tais medidas estavam alinhadas com as diretrizes nacionais do CNE, que destacavam a necessidade de as instituições de ensino garantirem o retorno seguro às aulas presenciais, utilizando como referência protocolos sanitários e estabelecendo protocolos de biossegurança (BRASIL, 2021b). Referente ao retorno ao trabalho presencial, a OIT (2020c) destacou que instituições deveriam adotar medidas de gestão de risco com antecedência, a fim de garantir que o ambiente de trabalho atendesse a critérios rigorosos de segurança e saúde, mitigando o risco de exposição dos trabalhadores à COVID-19. Neste sentido, a OIT (2020c) publicou orientações para o retorno seguro e saudável ao trabalho e destacou que os trabalhadores deveriam se sentir seguros em seus ambientes de trabalho em relação aos riscos relacionados à COVID-19, considerando também fatores psicossociais.

Os docentes 03, 06, 10 e 15 destacaram a preocupação que a instituição teve em garantir um ambiente seguro no retorno das atividades presenciais. Assim, foram implementadas normas de biossegurança para enfrentamento da COVID-19, incluindo a disponibilização dos insumos necessários e melhorias na infraestrutura, visando a proteção e promoção da segurança, saúde e bem-estar da comunidade acadêmica.

Eu acho que também, na parte do ensino híbrido, quando a gente voltou, estava tudo normatizado, para que todos os cuidados fossem tomados dentro de sala, que ainda era um momento de incerteza, então, as medidas de biossegurança, uso de máscara por alunos, professores, álcool, higienização dos banheiros, acho que tudo até mesmo contribuiu para que a gente voltasse totalmente. E também no início, quando voltou totalmente, eu acho que as normas foram bem aplicadas também, porque os alunos usavam máscaras, o que aumentou a nossa segurança de poder voltar presencialmente [...]. (DOCENTE 03).

[...] e aí quando a gente iniciou no ensino remoto, deixa eu tentar me lembrar, é, o diálogo que o campus, ou que a instituição tinha era que, justamente, não iríamos retornar as atividades presenciais enquanto não fosse seguro [...] a direção foi bem assertiva nisso [...]. (DOCENTE 06).

[...] Depois que eu voltei., eu senti que os banheiros estão mais equipados, o papel, tem um papel direitinho para você enxugar as mãos, lavar as mãos [...]. Teve algumas implantações que fizeram no campus, de melhorias, a gente observa, quando a gente volta. A questão do acesso, melhorou, colocou mais placas de informação na sala, plaquetas, informações nos corredores, para onde vai e tal, eu achei isso bacana também. Eu percebi que cuidaram direito do campus [...]. (DOCENTE 10).

[...] As medidas com relação à água, sabão, toalha de papel nos banheiros, que eram elementos que a gente precisava no nosso retorno, eu acho que também foram extremamente positivos de ter esse processo. O próprio prolongamento dos usos das máscaras e tudo, porque a gente estava vivendo ainda um aumento de casos e tudo mais e a própria orientação para aquilo durante as aulas, que a gente tem mais gente, que a gente não tire as máscaras, que a gente continue, eu pelo menos tenho continuado [...]. (DOCENTE 15).

No intuito de envolver toda a comunidade acadêmica nas discussões em relação ao retorno gradual das atividades presenciais, além do debate junto aos servidores, os estudantes foram convidados para uma reunião com a gestão da instituição, por meio de um comunicado publicado no site institucional, em 27 de julho de 2021. Posteriormente, ficou a cargo do Comitê de Crise finalizar a redação do Plano de Retorno Gradual da instituição e, com o objetivo de garantir a participação democrática, o documento foi disponibilizado para consulta pública no site, em 14 de outubro de 2021. Na sequência, o resultado da consulta pública foi analisado pelo Conselho Acadêmico e o Plano de Retorno Gradual foi aprovado, conforme Ata de Reunião referente à data 22 de outubro de 2021. Em 27 de outubro de 2021 o Plano foi publicado no site da instituição.

Assim como a instituição se movimentou para criar e implementar o Plano de Retorno Gradual, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, representada pelo Comitê Consultivo, constituído por representantes de diferentes instituições, também definiu que a construção do Plano de Retomada das Atividades Presenciais nas escolas da rede pública estadual ocorreria de forma coletiva, considerando as particularidades das escolas e da comunidade acadêmica, garantindo a segurança no retorno (SEDUC/CE, 2020).

O Plano de Retorno Gradual da instituição estudada propôs um Projeto Piloto cujo objetivo era implementar o retorno presencial de algumas atividades da instituição, de forma voluntária. Conforme o documento, o retorno gradual das atividades presenciais na modalidade de oferta mista, seria dividido em quatro fases, sendo possível o retorno à fase anterior, em situação de agravamento da pandemia. A Fase 1 (ações com implementação imediata) era a mais restrita e se limitava às ações administrativas e algumas ações eventuais que envolvessem os estudantes; a Fase 2 (implementação de atividades curriculares) tinha previsão de iniciar em novembro de 2021 e contemplava o retorno inicial e gradual dos servidores e estudantes. Previa a oferta de carga horária de disciplinas práticas de forma limitada a uma disciplina por curso como estratégia piloto, além disso seria dado acesso aos laboratórios para estudantes que apresentassem dificuldade com o ERE. Foi uma fase de importante relevância para avaliar a eficácia das medidas de biossegurança implementadas. A Fase 3 (ampliação de atividades curriculares), estava prevista para iniciar em dezembro de 2021 e nessa fase os cursos poderiam ofertar mais de uma disciplina prática, assim como poderiam ser implementadas as disciplinas teóricas, como piloto, sendo limitadas a uma disciplina por curso. Por fim, a Fase 4 (consolidação de atividades curriculares) iniciaria em janeiro de 2022 e era a fase menos restritiva. O ensino presencial via regime de oferta mista seria ampliado, mas os cursos poderiam ofertar as disciplinas prática e/ou teórica de forma híbrida.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 05 de agosto de 2021, que instituiu diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, cabia às instituições de ensino a definição do calendário de retorno e a reorganização dos calendários acadêmicos de 2021 e 2022 deveria considerar o propósito de aprendizagem e desenvolvimento de cada ciclo (BRASIL, 2021b).

Neste sentido, em reunião do Conselho Acadêmico, realizada em 20 de agosto de 2021, foram definidos os membros da Comissão de Revisão do Calendário do 2º Semestre do ano letivo de 2021, sendo composta por representantes docentes, discentes e técnicos-administrativos. Após várias discussões em relação ao novo calendário, a Comissão finalizou

as propostas dos calendários dos cursos e os documentos foram disponibilizados para consulta pública para a comunidade acadêmica pelo período de 27 de outubro a 12 de novembro de 2021, conforme definido pelo Conselho Acadêmico e evidenciado pela Ata de Reunião, referente à data 22 de outubro de 2021. Após a consulta pública, as sugestões foram encaminhadas ao Conselho Acadêmico para discussão, deliberação e aprovação da versão final dos calendários. Conforme disponibilizado no site institucional, os calendários dos cursos superiores e técnicos estabeleceram o início das aulas para 13 de julho de 2021 e o fim em 25 de fevereiro de 2022, e as disciplinas seriam ofertadas por módulos. Em relação aos cursos superiores, foram dois semestres, sendo dois módulos em cada um, já os cursos técnicos foram três trimestres, com dois módulos em cada.

Já os calendários acadêmicos do ano 2022 foram publicados, conforme disponibilizado no site institucional, com data de atualização em 07 de março de 2022, com início das aulas em 18 de abril de 2022 e término em 24 de fevereiro de 2023 para os cursos superiores e 20 de fevereiro para os cursos técnicos. Nesse sentido, em 24 de março de 2022, por meio do site institucional, foi publicado um comunicado que as aulas na instituição teriam início em 18 de abril de 2022 e ocorreriam de forma presencial, respeitando protocolos e recomendações de segurança sanitária estabelecidos pela instituição e pelas autoridades locais. Foi solicitado que todos os alunos servidores e colaboradores apresentassem o comprovante de vacinação para acessar a instituição no início das aulas. Além disso, foi reforçada a importância de todos seguirem as medidas de biossegurança para prevenção e proteção à COVID-19, incluindo o uso obrigatório de máscara em todos os ambientes da instituição e higienização das mãos com regularidade. Tais ações estavam alinhadas com as orientações do MEC, divulgadas através do Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2020d).

Considerando essa trajetória, em que iniciativas institucionais foram realizadas, os docentes 03, 07, 14 e 15 relataram que participaram das discussões relacionadas à implementação de estratégias institucionais de enfrentamento à pandemia, seja por meio do Conselho Acadêmico, Comissões, por iniciativa própria, Comitê, Coordenação ou Colegiado.

Eu estava no Conselho Acadêmico, então, de certa forma, eu estava junto com a gestão, com os demais representantes do Conselho Acadêmico, ajudando na tomada de decisões, de quando ia voltar as aulas, de quando ia voltar o híbrido, na análise dos documentos, porque, acaba que quando a gente está no Conselho tem que fazer a leitura, analisar, contribuir, ajudar na elaboração, não na elaboração do calendário, vinha o calendário, a gente tinha que analisar, ver as datas no híbrido, como que ia ser os prazos de entrega. No ensino remoto também, eu participei das votações de quando ia voltar o ensino remoto [...]. (DOCENTE 03).

[...] toda essa construção que houve, para retomar as aulas, que eu me lembre, foram coletivas, comissão atrás de comissão, para as coisas poderem acontecer. Nada veio assim, nem nada foi criado pela gestão, foi o coletivo. (DOCENTE 07).

Mesmo eu não estando diretamente relacionado à comissão que tomava essas decisões, eu sempre procurava participar, saber o que estava acontecendo, falar para os representantes docentes, principalmente, as minhas posturas, minhas posições, as minhas visões [...]. (DOCENTE 14).

[...] eu me lembro, da gente ter essa questão do comitê pandêmico e de realmente o pessoal está passando muitas orientações para nós. Eu, enquanto coordenadora de curso, presidente de colegiado [...] tive uma atuação muito direta com essas questões, porque tudo que vinha dos professores, de alguma maneira, passava por mim. Então todas essas angústias e tudo mais, todas as melhorias, aquilo que eles enxergavam e que a gente precisava efetivamente de implementar e que a todo momento a gente tentava operacionalizar da melhor forma para todo mundo. Eu recebia demanda do estudante, a demanda do professor, a demanda da gestão, tudo isso, a gente tentava trabalhar de alguma forma durante a pandemia, tentando operacionalizar da melhor forma, mas, foi uma participação muito atuante, inclusive com relação às medidas que a gente tomava [...]. (DOCENTE 15).

Embora os relatos acima tenham exaltado a participação nos processos, os docentes 02 e 09 referiram que não participaram das discussões para implementação das estratégias institucionais, seja por não concordar com o formato de participação adotado pela instituição ou por falta de iniciativa.

Então, criou essa comissão de crise e aí na época eles submeterem esses instrumentos para consulta pública, só que, eu estou com preguiça de participar de consulta aqui no campus. Porque o nosso campus, aí é dessa gestão, tem adotado a seguinte perspectiva de avaliação de uma consulta, se você deixa lá um instrumento para consulta e se trinta pessoas entram, porque lá é assim, por exemplo, indique as melhorias desse processo. Se você, entrar e não quiser fazer melhoria nenhuma, muitas vezes você não tem a opção de colocar aprovado. Eu me lembro que teve alguns que tinham essa opção de colocar aprovado, então quer dizer que você aprovou tudo. Aí tinha uma segunda opção que era aprovado com ressalva e uma terceira que era não aprovo. Só que esse não aprovo e aprovado com ressalva ele não é atendido, sabe por que? Porque entende o seguinte, a perspectiva que, eu já ouvi várias vezes. É que se nós temos aqui, em termos de servidores, cem servidores, se dez entrou e fez comentários, os noventa estão de acordo. Para que que tem a consulta? Aqueles que entraram ali fizeram papel de bobo. O modelo de democracia é este, eu criei um instrumento e coloquei ele para consulta pública, se só 10% da população entrou, é porque 90 aprovou. E assim, aprovado com ressalva, o que é aprovado com ressalva? Aprovado com ressalva, você já aprovou primeiro, a ressalva é, se der para mudar você muda, se não der, não muda, e não muda [...]. (DOCENTE 02).

Eu não participei da comissão, mas teve representantes da minha área. E aí a gente não teve muita participação no estabelecimento desses protocolos, de como seria e tudo mais, foi algo mais institucionalizado dentro da própria comissão. E praticamente esses protocolos foram estabelecidos quase que institucionalmente, lógico, foi levado para consulta pública, teve toda essa transparência e democratização dos documentos, mas eu não, eu particularmente não participei de nada. (DOCENTE 09).

Os achados corroboram com os resultados de um estudo realizado com professores de uma universidade pública do estado de São Paulo, em que a maioria dos participantes reconheceram a importância de a instituição envolvê-los nas discussões e decisões relacionadas

ao contexto de pandemia (MATIAS *et al.*, 2023). O envolvimento ativo dos trabalhadores e seus representantes nas decisões institucionais é um dos preceitos chave para a instituição alcançar resultados satisfatórios e conquistar um ATS (OMS, 2010). Os trabalhadores tendem a se sentirem mais motivados quando suas ideias e opiniões são consideradas pela instituição, o que gera um sentimento de pertencimento institucional e favorece o alcance de um ATS.

Percebe-se que a instituição teve que se movimentar diante do contexto de pandemia, criando estratégias para garantir a saúde e segurança da comunidade acadêmica e a continuidade do ensino. Apesar dos esforços, a instituição não conseguiu adequar de forma satisfatória o ambiente físico de trabalho do docente, que passou a ser o seu próprio domicílio e não conseguiu envolver todos os docentes nas discussões referentes às medidas de enfrentamento à pandemia. Dessa forma, foram feridas uma das dimensões do ATS, que o é ambiente físico de trabalho e um dos princípios fundamentais para o alcance de um ATS, que é o envolvimento dos trabalhadores pela instituição.

5.3.2 Estratégias individuais adotadas pelos docentes no contexto de mudanças institucionais devido à pandemia

Diante da necessidade de desenvolver o trabalho docente em um novo ambiente e da limitação de recursos disponibilizados pela instituição, foram necessários investimentos por parte de alguns docentes, de modo a tornar o domicílio um local adequado, seguro e confortável. Além disso, os docentes adotaram estratégias para qualificar o próprio trabalho, possibilitar maior interação com os estudantes, auxiliar os alunos, colaborar com a instituição e garantir o bem-estar.

Dentre os recursos adquiridos, os docentes 02, 04, 07 e 09 citaram: móveis, equipamentos eletrônicos, iluminação, ponto e cabo de internet. O docente 09 destacou que não teve nenhum apoio institucional para adequar o seu ambiente físico de trabalho, tendo que investir dinheiro que era da sua família para criar um ambiente de trabalho saudável.

[...] eu comprei uma cadeira melhor. Isso eu acho que mudou muito. Outra coisa que eu fiz, comprar uma tela, porque na verdade, aí a tela eu comprei no meio, tipo assim uns dois meses de pandemia, porque a gente começou a fazer alguns trabalhos que precisava de alternar de tela demais. (DOCENTE 02).

[...] eu comprei outro computador, aí montei um escritório mesmo, instalei um móvel, na verdade, dois móveis, uma mesa, tipo um armário, para material e comprei uma cadeira também, uma cadeira mais confortável, que eu passei muitas horas sentada nessa cadeira, então comprei uma cadeira de escritório e foi tudo com recurso próprio. Além disso, instalei mais um ponto de internet no meu quarto, porque a internet também era fraca. [...]. (DOCENTE 04).

[...] eu comprei microfone, comprei o cabo de internet para ligar direto no roteador e não ficar caindo, porque teve um dia que eu precisei mostrar, sem querer eu mostrei a minha casa para os alunos, porque eu precisei colocar o computador do lado do roteador e terminar a aula do tapete da sala, para ter sinal. Então, eu comprei esse cabo, iluminação também, para as aulas que fossem mais à tarde, então eu fui adaptando em termos tecnológicos, de microfone, fone de ouvido [...]. (DOCENTE 07).

[...] eu não tinha um ambiente de trabalho para dar aula, então eu tive que literalmente tirar dinheiro do meu bolso, dinheiro da minha família para poder estruturar, colocar uma cadeira melhor, porque ergonomicamente a que eu tinha lá não prestava. Eu fui começar, inclusive, a sentir as consequências de estar em um ambiente não ergonômico, ao longo de todo o início do processo do ERE, então eu tive que comprar cadeira, eu comprei também um fone de ouvido com microfone bom para conseguir dar uma melhor, um melhor resultado do trabalho que eu estava apresentando aos alunos. Portanto, foram investimentos que eu tive que fazer para justamente melhorar as minhas condições de trabalho, porque a instituição, ela não deu nada, a internet é minha, o notebook é meu, a cadeira é minha, tudo meu. Acho que, efetivamente, a instituição não ajudou com absolutamente nada, zero, então foi tudo uma tentativa de adequar o meu ambiente doméstico para as necessidades profissionais. (DOCENTE 09).

Perante um cenário tão desafiador e inseguro, alguns docentes destacaram medidas de iniciativa individual que foram implementadas no intuito de amenizar as consequências impostas pela pandemia e que refletiram tanto no âmbito profissional como pessoal. Os depoimentos apontaram que a instituição não garantiu a proteção e promoção da segurança, saúde e bem-estar desse trabalhador, assim como a sustentabilidade do seu trabalho, fazendo com que ele buscasse alternativas.

Os achados do estudo reiteram os resultados de uma pesquisa realizada com docentes de instituições de ensino superior privadas dos cursos de Administração e Contabilidade durante a pandemia. Nesta pesquisa alguns participantes destacaram que, devido à ausência de suporte institucional, tiveram que fazer investimentos para estruturar o ambiente físico de trabalho, incluindo consertos de equipamento eletrônico, melhoria da internet, aquisições de equipamentos e recurso tecnológico (CALDERANI; VIANNA; MENEGHETTI, 2022). Questões de segurança e saúde no ambiente físico de trabalho compõem uma das dimensões do ATS e para influenciar o ambiente físico de forma eficiente, é primordial que as ameaças sejam identificadas, analisadas e controladas pela instituição, considerando uma sistemática de processos de controle (OMS, 2010).

Além das questões físicas e estruturais, os docentes 01 e 12 citaram que tiveram que desenvolver estratégias pedagógicas para aperfeiçoar o trabalho, contemplar os estudantes de forma efetiva e estimular maior aproximação do corpo docente.

[...] a gente desenvolveu trabalhos interdisciplinares [...]. Como havia uma flexibilização curricular, então nós tínhamos que criar algumas, algumas alternativas pedagógicas para poder conseguir com que todos os estudantes fossem de alguma

forma contemplados. Então, eu acho que a maior potencialidade foi essa, esse grupo de professores, acredito. Hoje eu estou trabalhando com projetos com todos eles [...]. (DOCENTE 01).

[...] a gente sempre está buscando fazer diagnósticos em relação à qual turma está mais deficiente do que outra, para sempre tentar fazer um trabalho que a gente chama de recuperação paralela. Então, estou trabalhando isso com vários professores, para que a gente não chegue só no final do semestre e fale assim, aí, a gente tente fazer uma recuperação do aluno, o aluno não vai recuperar isso na última semana do semestre, tem que fazer isso durante o período [...]. (DOCENTE 12).

A mobilização e participação dos docentes em torno de um trabalho compartilhado, interdisciplinar e com metas estabelecidas contribuíram para um ATS. A OMS (2010) destaca que um dos princípios primordiais para uma instituição garantir o ATS e alcançar o sucesso é envolver os trabalhadores e seus representantes ativamente em todas as etapas do processo organizacional de melhoria contínua, na busca de um programa de saúde, segurança e bem-estar que atenda às necessidades de todos os envolvidos e seja sustentável a longo prazo. O alto engajamento dos trabalhadores é muito favorável para a instituição, pois influencia diretamente os resultados individuais, das equipes e institucional, além de contribuir para que as pessoas trabalhem com satisfação e sintam-se completamente imersas em suas atividades laborais (BAKKER; ALBRECHT, 2018).

Diante de um contexto de tantas mudanças em relação ao trabalho docente, em que o aluno e o professor não tinham mais o contato físico em sala de aula, os docentes 02, 07 e 11 se reinventaram e criaram estratégias, tais como: interação com os estudantes pelo WhatsApp e redes sociais, investimento em materiais didáticos e capacitações, e aquisição de recurso tecnológico para facilitar a comunicação com os alunos.

[...] uma medida que eu acabei adotando para mim que eu acho que ajudou, de alguma forma é porque eu acabei fazendo muito mais contato com os alunos pelo WhatsApp [...]. Outra coisa também que eu tive que implementar, eu tive que intensificar a aquisição de livros, porque a nossa biblioteca estava fechada e até a biblioteca virtual, você entra, aí encontra o livro que você quer, agora muda de página para você ver, três dias [...]. Também não tinha os livros não. A maioria dos livros estava tudo fora do ar [...]. (DOCENTE 02).

[...] eu comprei um outro número para disponibilizar o WhatsApp, que ajudou muito, então a gente teve um contato mais próximo [...]. Eu lembro, que mesmo tendo a ideia do manual ERE, eu buscava outros materiais, eu ficava à tarde na frente da impressora escaneando materiais, para ter materiais para eles olharem. (DOCENTE 07).

Eu fiz vários cursinhos para conhecer, para aprender a gerar um QR Code ou usar melhor uma ferramenta ou outra [...] eu não tinha os meus estudantes em redes sociais, hoje eu tenho um monte, porque eu achava que não devia ter, não, o aluno não tem que ver o meu Facebook não, o meu Instagram não, não vou abrir para aluno não. E aí eu mudei, porque eu falei, ah gente, mudou, hoje eu tenho muita aproximação, porque de alguma forma eu precisava chegar até eles, e se é pelo Instagram, que seja, aí eu deixei. (DOCENTE 11).

O intuito dos docentes foi facilitar a aproximação junto aos estudantes e buscar alternativas para qualificar o ensino. Neste sentido, o WhatsApp foi uma das ferramentas mais utilizadas durante o ERE para comunicação e interação entre os professores e estudantes (OLIVEIRA, 2020; SCALABRIN; MUSSATO, 2020). As medidas adotadas pelos docentes para buscar maior proximidade junto aos estudantes e as demais estratégias implementadas estão ligadas à ética e valores do ATS, uma vez que o propósito final do trabalho docente é a educação e o estudante. Dessa forma, tais condutas tiveram como objetivo viabilizar um ATS.

O comprometimento com o trabalho e a instituição podem ser evidenciados através das medidas implementadas pelos docentes 15 e 19, que foram direcionadas, respectivamente, aos estudantes e aos trabalhadores. Em contrapartida, o docente 05 relatou medidas importantes que implementou e que favoreceram a sua saúde física e mental e o seu bem-estar.

[...] Uma das medidas que eu tive, primeiro foi a dilação do meu prazo de atendimento, para mim foi o mais contundente, porque, os alunos mandavam coisas pra mim, sábado, domingo, de manhã, de tarde, de noite e cobrando posição e estava fazendo naquele momento e precisava de ajuda. A segunda medida bem importante, foi ajudar os alunos na própria organização [...]. (DOCENTE 15).

[...] no início da pandemia eu também ofertei um curso FIC para ajudar outros docentes e servidores aqui da instituição que tinham mais dificuldade em mexer com essas tecnologias [...]. (DOCENTE 19).

Em certo momento, eu saí, eu voltei para o interior, eu fui ficar no interior, eu fiquei na casa da minha mãe, para ficar perto da família... eu fiquei a maior parte do tempo lá, mas em certo momento, eu procurei um amigo... ele generosamente me cedeu um quarto na casa dele para eu fazer o meu escritório, sabe? Para poder separar o meu ambiente de trabalho do ambiente doméstico [...] eu comecei a fazer a terapia, acompanhamento com psicoterapeuta, mas, algumas coisas assim, no mais, eu continuei fazendo exercícios para tentar manter o mínimo de vida. (DOCENTE 05).

Tais medidas implementadas estão relacionadas a questões de segurança, saúde e bem estar no ambiente psicossocial de trabalho, sendo este relacionado à cultura institucional, atitudes, valores, crenças e ações cotidianas que a instituição pratica e que interferem no bem-estar físico e mental dos trabalhadores (OMS, 2010). É essencial que os docentes preservem e mantenham seu bem-estar psicológico para conseguirem atuar com qualidade e encarar os desafios do cotidiano de trabalho (BELAY *et al.*, 2023).

Diante das diversas estratégias adotadas pelos docentes, percebe-se o quanto o docente foi desafiado no trabalho e precisou criar estratégias para sobreviver em um contexto de tantas mudanças, tendo um olhar voltado para os estudantes, para a instituição e para ele próprio.

5.4 Desafios no ambiente de trabalho docente durante a pandemia

Esta categoria apresenta os desafios vivenciados pelos docentes no ambiente de trabalho durante a pandemia, que levaram à (re)configuração do trabalho, sendo estes relacionados ao ambiente físico de trabalho; ao desempenho no trabalho; ao aprendizado discente e; aos impactos da pandemia na vida pessoal.

A respeito dos desafios relacionados ao ambiente físico, foi possível observar a adaptação da casa dos docentes em ambiente de trabalho, alterações nas rotinas de trabalho dos docentes, falta de apoio institucional e dificuldades em relação à infraestrutura vivenciadas pelos estudantes.

Diante da nova realidade imposta pela pandemia e da limitação de investimentos institucionais para estruturar o trabalho docente, os participantes 04, 07, 19 e 20 pontuaram que tiveram que reorganizar o ambiente físico de trabalho por conta própria, sendo evidente as interferências que o novo modo de trabalho causou no ambiente doméstico, interferindo na dinâmica da vida pessoal.

[...] precisei reorganizar, não só a estrutura física da minha casa, mas como também, a rotina para que aquele trabalho também não impactasse tanto naquele espaço, que não era só de trabalho. [...] o ambiente de trabalho mudou, ele foi para dentro de casa, eu precisei preparar não só fisicamente, mas também uma rotina de casa para manter minimamente a privacidade, porque em muitos momentos também, eu me sentia muito invadida nessa privacidade, né? Porque o ambiente que eu ia interferir menos na rotina das outras pessoas que estavam dentro de casa era no meu quarto, só que eu sou casada e o meu quarto também é o local de descanso, é o local de relacionamento, e aí eu montei o escritório dentro do meu quarto, porque ele, além de ser mais espaçoso, tem um banheiro à minha disposição. (DOCENTE 04).

[...] eu passei uma semana reorganizando o ambiente para dar um visual mais profissional de escola para eles e para mim, porque, quando eu entrava naquele quarto, eu estava trabalhando, então eu não tirava o computador de lá, assim, para trabalhar. [...] Então eu criei essa divisão física na minha casa mesmo, para poder funcionar. (DOCENTE 07).

Na minha casa, no início da pandemia eram três pessoas que moravam, eu, meu esposo e o meu cunhado e nós três estávamos trabalhando de home office, a gente tinha um escritório só, montado antes da pandemia e aí precisou fazer, montar um mini escritório no meu quarto, que era onde eu trabalhava e também no quarto do meu cunhado, para ele trabalhar lá. Então ficaram montados três espaços diferentes, porque a gente fazia reuniões nos mesmos horários, aí cada um, eu fiquei no quarto, o meu cunhado ficou no quarto dele e o meu esposo no escritório. (DOCENTE 19).

[...] eu tive que me inventar dentro de casa, montar um escritorzinho para trabalhar, que eu acho que foi o que todos os docentes passaram. No meu caso, que eu tive uma condição de saúde, um problema de saúde já em andamento, em tratamento, foi pior [...]. Então, no ano de 2020, eu fiz isso, montei o escritório, coloquei uma cadeirinha, coloquei uma mesa própria, arrumei apoio de pé, montei tudo ali, arrumei uma luminária para poder conseguir trabalhar, assim, um suportezinho de câmera, eu montei o meu escritorzinho de trabalho para começar a trabalhar remoto. Quando deu março de 2021, eu fiz a cirurgia, fiquei 60 dias afastado depois da cirurgia e depois o trabalho ainda era remoto por um tempo, que tem uma certa limitação. Depois disso, eu tive que adaptar mais a minha situação, a minha cadeira é própria, tem apoio na

lombar, tem apoio na cervical, altura de braço, posição, tudo isso [...]. (DOCENTE 20).

A pandemia modificou o trabalho dos docentes dentro das instituições de ensino, na medida em que esses profissionais tiveram que substituir as salas de aula pelos recursos tecnológicos em seus próprios domicílios, o que levou à reorganização do trabalho e da vida pessoal. Os achados do estudo estão alinhados com os resultados de um estudo realizado com docentes de todos os níveis de ensino da rede particular da Bahia, que evidenciou que o contexto de pandemia impôs aos participantes profunda reorganização de suas rotinas de trabalho, o que exigiu esforços individuais por parte dos docentes e improvisações diversificadas no ambiente doméstico e na rotina familiar para adequar minimamente a estrutura de trabalho necessária às atividades de ensino-aprendizagem (PINHO *et al.*, 2021). Neste sentido, os docentes vivenciaram mudanças abruptas no contexto da pandemia, com a invasão insidiosa do trabalho em todos os espaços de seu cotidiano, tendo que assumir na maioria das vezes, a responsabilidade pela reestruturação do ambiente físico de trabalho, independente do trabalho estar vinculado a uma instituição pública ou privada (ZAIDAN; GALVÃO, 2020).

A necessidade de transformar o ambiente doméstico em um ambiente permanente de trabalho fez com que os docentes enfrentassem dificuldades em relação à infraestrutura, o que comprometeu a rotina de trabalho, conforme destacado pelos participantes 01, 02, 08, 15 e 19. O docente 19 ainda mencionou que a infraestrutura foi a principal dificuldade vivenciada no trabalho durante a pandemia e citou a falta de apoio institucional para garantir recursos básicos para a execução do trabalho, sendo necessário investimentos próprios para adequar o ambiente de trabalho. Em relação à falta de apoio, o participante 02 destacou que, além da instituição não ter dado a opção para os docentes utilizarem a estrutura institucional para a realização do trabalho, também não se preocupou em disponibilizar os recursos necessários no retorno ao trabalho presencial, de forma a garantir um ambiente seguro e saudável para a realização do trabalho docente. Em contrapartida, o docente 15 relatou as consequências decorrentes dessa falta de apoio, com repercussões importantes para a saúde física e mental dos trabalhadores.

Porque, primeiro, eu nunca tinha trabalhado em casa. A natureza do trabalho docente é um trabalho que sempre desenvolve dentro de um espaço apropriado para isso, né? A nossa escola tem uma infraestrutura e tudo. E, trabalhar em casa, definir essas rotinas, é..., é..., ou seja, você tinha aqueles dois momentos, gravação de aula, que tinha que ser feita, então eu tive dificuldades para poder editar os vídeos e os áudios que eram disponibilizados para os alunos. (DOCENTE 01).

[...] eu tinha que preparar as minhas aulas na minha casa, porque ela definiu isso, você tem que preparar, e em hipótese nenhuma usar a estrutura do campus. Essa medida eu acho extremamente invasiva. [...] Voltamos a trabalhar presencialmente e para variar, a instituição continua se eximindo da obrigação com relação à segurança no trabalho. E aí, a gente voltou com o uso obrigatório de máscara. Eu não tenho nada contra as

máscaras, muito pelo contrário, eu sou super a favor das máscaras [...], agora eu desafio a pessoa que vai dar aula usando máscara, sem usar um microfone para potencializar a sua voz. E isso, ninguém falou sobre isso. Como assim? E assim, eu acho que isso, onde que está a galera da gestão de pessoas, eles fazem o que? Controla o ponto? Controla suas férias? Isso aí, gente, o sistema controla, você não precisa ter gente pra isso não, você precisa de ter gente é para pensar em gente. E pensar em gente é pensar nas condições de trabalho, em um ambiente seguro. (DOCENTE 02).

Às vezes eu tentava, eu pensava assim, vou colocar esse horário para ser o encontro síncrono com os alunos, mas a gente via que, ou eu tinha um problema dentro de casa com a infraestrutura ou eles também tinham, muitos deles, conviveram com vários problemas durante esse período. (DOCENTE 08).

[...] a gente esperava que tivesse apoio, mas na verdade o que aconteceu foi cobrança, a gente não teve apoio, a gente teve cobrança. A gente tinha que responder para os interessados e a coisa ficava solta para a gente, porque o apoio não estava chegando da forma que precisava chegar. [...] eu não tive nenhum suporte institucional, eu usava a cadeira da minha casa, do jeito que estava, estava dando, o meu computador, eu tentava colocar alguns livros, mas meu braço, aqui embaixo, doía, mas doía muito, de tanto ficar digitando, a base da minha coluna doendo muito, os pés, as pernas, às vezes eu ficava batendo o pé no chão, várias vezes, porque eu estava com câimbra. Muito difícil para todo mundo, eu tenho certeza que foi para todos nós, mas mexe muito com a gente, com a nossa estrutura mental, a nossa estrutura física, porque chega uma hora que nada acompanha. (DOCENTE 15).

Eu acho que as principais dificuldades foram infraestrutura, porque a gente não teve nenhuma assessoria da instituição para até a gente, no máximo, teve a mesa digitalizadora, mas fora isso, tinha que sair tudo do nosso bolso para a gente poder comprar uma cadeira confortável. Eu na minha casa, no meu quarto, eu tive que fazer um painel, com uma mesinha, para poder colocar o computador, então a gente teve muito pouco apoio, eu acho que isso foi um desafio muito grande. (DOCENTE 19).

A adequação do ambiente físico de trabalho para atender a nova realidade imposta pela pandemia acabou sendo de responsabilidade dos próprios docentes, que tiveram que providenciar equipamentos digitais, mobília adequada, internet, energia elétrica, além da elevada carga de trabalho a que foram submetidos para se dedicarem ao planejamento das aulas, gravação de vídeos e acompanhamento dos alunos (SANTOS; OLIVEIRA; SOARES, 2021; SILVA; SILVA; GOMES, 2021). Estudo realizado com docentes da América Latina evidenciou que somente 62-67% dos participantes possuíam espaço físico adequado para realizar de forma satisfatória seu trabalho, sendo eles próprios que tiveram que adaptá-lo, em razão da falta de apoio institucional (MEDINA-GUILLEN *et al.*, 2021). Ainda, o estudo revelou que os docentes tiveram infraestrutura tecnológica escassa; apoio institucional insatisfatório em relação à formação, orientações, assistência técnica deficiente e sobrecarga de trabalho, o que impactou nas rotinas de trabalho. Nesse sentido, percebe-se que a instituição não promoveu um ATS para os docentes, uma vez que não disponibilizou recursos para estruturar seus ambientes físicos de trabalho, comprometendo a segurança, saúde física e mental, e o bem-estar desses trabalhadores. De acordo com a OIT (2020b), a proteção dos trabalhadores deveria ter sido garantida durante o trabalho remoto.

Outro problema que os docentes enfrentaram no cotidiano de trabalho foram questões relacionadas à limitação de infraestrutura para determinados estudantes, conforme citado pelos docentes 01, 09 e 12, o que dificultou o acompanhamento do ensino remoto de forma satisfatória por esses alunos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Um tipo de dificuldade que era a infraestrutura, principalmente relacionada aos alunos e, é..., muitos desses alunos não tinham equipamentos para poder realizar as atividades. Computador, muitos deles assistiam a aula pelo celular, e uma dificuldade também relacionada à internet. Muitos até tinham o equipamento, mas era uma internet que não tinha uma boa qualidade, é..., muito provavelmente em relação à essa estrutura, eles dividiram, estavam todos de pandemia, com seus irmãos, com outros membros da casa. Então, se tivesse um equipamento tecnológico, esse equipamento tecnológico estava sendo usado pela mãe, que estava trabalhando de forma remota também, com outro irmão. Então, essa divisão das tarefas foi muito complicada. Os estudantes, poucos deles conseguiam acompanhar as aulas que eram chamadas de síncronas [...]. (DOCENTE 01).

[...] como eu falei, o meu maior descontentamento como docente no ensino remoto foi a questão da participação dos alunos, mas eu sei que, tanto a instituição, como os professores não têm a capacidade de interferir nesse ambiente pessoal, porque se a sala de aula foi para a minha casa, a sala de aula também foi para a casa deles. E muitas vezes, alguns não tinham as melhores condições de estrutura familiar, estrutura física para poder desempenhar da melhor maneira todo o ensino remoto, porque nós aqui temos um ambiente de estudo, mas e a casa desses alunos é um ambiente de estudo? (DOCENTE 09).

Muitos alunos, seja do superior, seja do técnico, não tinham acesso à internet de boa qualidade para estar acompanhando o ensino remoto, vendo vídeos, essas coisas assim. (DOCENTE 12).

A pandemia evidenciou a desigualdade digital em todo o mundo, como pôde ser evidenciado na África, onde apenas 25% das pessoas tiveram acesso aos serviços digitais durante a pandemia e pelos países menos favorecidos da Ásia do Sul, onde o percentual ficou entre 30 e 35% (ONU, 2020). Diferentes países adotaram as TICs como estratégias para garantir o vínculo escolar, entretanto, também enfrentaram dificuldades para adesão dos estudantes às aulas remotas, em decorrência de questões diversas, incluindo dificuldades de os estudantes acompanharem as aulas e falta de acesso às tecnologias e ferramentas digitais (ARRUDA, 2020; OTUYEMI; JEBOSE, 2023). Percebe-se a necessidade de investimentos em prol de garantir que os estudantes tenham acesso aos recursos digitais necessários para o processo de ensino-aprendizagem. Embora os depoimentos e os documentos institucionais tenham apontado que houve movimento na tentativa de gerar acesso aos discentes, a instituição estudada não conseguiu atender todas as demandas de infraestrutura dos estudantes para que eles acompanhassem de forma efetiva o ERE, o que compromete a dimensão do ATS, “envolvimento da instituição na comunidade”.

Quanto aos desafios vivenciados pelos docentes relacionados ao desempenho no trabalho, é possível observar a reestruturação do trabalho, a falta de apoio institucional, as

alterações dos processos de trabalho, as questões referentes ao ERE, a sobrecarga de trabalho, a insegurança no trabalho, os problemas de saúde relacionados ao trabalho e o retorno das aulas presenciais.

Diante da necessidade da implementação do ERE na instituição, os docentes enfrentaram vários desafios, pois precisaram reestruturar o trabalho, conforme destacado pelos participantes 04, 06, 08 e 09. Essa reestruturação foi relacionada a alterações na rotina de trabalho, didática do docente, incluindo modificações do material didático, nova forma de interação com os estudantes e qualificação em relação à nova modalidade de ensino.

[...] eu precisei fazer uma adaptação muito grande, não só na minha rotina, mas no meu material didático, na forma de acessar esse material e de me relacionar com esses alunos. (DOCENTE 04).

[...] aí vieram os cursos, aí várias instituições, entre elas, o próprio campus mesmo, ofereceu várias oportunidades. Aí eu fui começar a me familiarizar com isso, aí eu vi que era possível dar aula à distância, manter de repente a qualidade, mas eu tive que adaptar muitas coisas. Então, é, entre elas, adaptar, por exemplo, no sentido de avaliação, eu não poderia mais avaliar da forma que eu avaliava, eu não poderia mais é, lidar com o aluno da forma que eu lidava. Eu sempre fui muito organizada em questão de critérios, prazos, e a gente viu que o estresse não era só pelo, no trabalho docente, o estresse era também pela vida familiar do aluno, que estava passando por aquela situação, conflitante. Então assim, foi uma completa readaptação [...]. (DOCENTE 06).

Então, foi um impacto! Você imagina, mudou tudo, tipo assim, a forma de qualquer coisa, de trabalhar, dos meus horários e tudo, enfim, então teve um impacto muito grande, dentro desse sentido, de rotina. Então, foi bem desafiador, porque a cada momento a gente via um determinado problema que precisava ser colocado para que a rotina funcionasse, para que as coisas funcionassem, então você sempre tinha que adequar uma rotina. (DOCENTE 08).

[...] eu tive que reaprender toda a minha prática pedagógica. Porque a minha prática pedagógica, como método de trabalho, ela é muito dinâmica, tem muita participação dos alunos e eu sofri um desafio muito grande, de dar aula na frente do computador, lógico, por todas as peculiaridades e particularidades do momento e também das condições sociais, econômicas dos alunos, eu estava dando aula para uma tela, não estava dando aula para ninguém. Essa foi a grande sensação que eu tive, por mais que tivessem participantes ali [...]. (DOCENTE 09).

Estudos realizados no Brasil e em cinco Estados-Membros da União Europeia identificaram a (re)configuração do trabalho docente durante o ensino remoto, com alterações significativas nas rotinas de trabalho dos docentes, com destaque para a reestruturação das aulas para o formato virtual, que exigiu modificações na didática docente; alterações na relação docente-estudante, que trouxeram prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem, em decorrência da pouca interação dos estudantes no ambiente virtual e; necessidade de capacitação, em um curto intervalo de tempo, para a utilização das tecnologias digitais, que passaram a fazer parte do cotidiano de trabalho dos docentes (MATIAS *et al.*, 2023). Observa-

se que o ensino remoto durante a pandemia foi um grande desafio para os docentes à nível mundial, na medida em que exigiu deles a reformulação de suas práticas pedagógicas, para garantirem a continuidade da educação, porém sem infraestrutura e tempos necessários.

Os docentes 02, 11 e 19 mencionaram que se sentiram desprotegidos pela instituição durante o trabalho, tendo que assumir as responsabilidades por tantas alterações nos processos de trabalho. O docente 02 ainda citou prejuízos decorrentes dessa falta de apoio, com reflexos importantes no processo de ensino-aprendizagem.

[...] eu achei assim, profissionalmente, ficou muito claro que quem carrega uma instituição de ensino é o professor, ficou mais claro ainda, sabe por quê? Porque na hora de voltar as aulas, quem voltou foi o professor, com o recurso que tinha [...] a instituição não quis nem saber. [...] a instituição durante a pandemia não gastou um centavo com tecnologia, não gastou, então, o que o google disponibilizou de graça, dentro do pacote, é o que a gente tinha. Aí na hora de aplicar uma prova, eu por fim relaxei, eu falei vou dar atividades bobinhas mesmo, lê um capítulo 20 pontos, lê outro, 20 pontos, sabe por quê? Na hora de eu aplicar uma prova, dá um trabalho enorme para aplicar uma prova, aí numa ferramenta que eu não tenho o menor controle. [...] durante a pandemia inteira eu vi assim, que eu teria que me virar com o que eu tinha, então eu falei, então eu vou me virar. Como? Fingindo que eu estou ensinando, fingindo que eu estou avaliando e o aluno fingiu bem também que ele estava aprendendo. porque eu não tinha, nada que você precisasse de recursos estava disponível. [...] eu comprei tela, eu comprei cadeira, eu fui gastando, tive que fazer um ajuste no meu escritório para melhorar, para dar as aulas. (DOCENTE 02).

[...] não sei se a reitoria tinha que direcionar os campi, mas eu não sei, talvez o desafio tenha sido diretrizes para os campi, eu me sentia muito desamparada. Institucionalmente, as iniciativas que aconteciam eram de pessoas, era de um professor ou outro que contava a experiência, gente estou usando essa ferramenta é legal, experimenta aí, olha estou usando isso aqui, testei isso na minha aula e deu certo, fiz tal dinâmica. Vinham das pessoas, não vinha da instituição. Então, foi o momento que eu me senti largada e eu cheguei a conversar com algumas pessoas da gestão, que eu tenho um pouco mais proximidade e cheguei a falar isso, olha, é isso mesmo, não tem direcionamento nenhum para dar? (DOCENTE 11).

[...] eu acho que ficou tudo em cima do docente, ele tinha que produzir a aula, produzir o conteúdo, fazer aquela edição, formatação. [...] é importante frisar essa questão das demandas dos servidores, que eu acho que muitas vezes elas foram bem negligenciadas, elas sequer foram discutidas. Inclusive, uma coisa que me gera revolta é hoje, às vezes, eu sugiro que uma reunião seja híbrida aqui no campus e eu escuto às vezes as pessoas falando assim, a gestão, ah, não tem como ser híbrida, porque o campus não tem equipamento para disponibilizar a reunião híbrida. Isso me dói tanto, porque eu fiquei dois anos na minha casa, sem equipamentos e ninguém me perguntou se eu tinha equipamento para dar aula e eu tive que me virar. Eu acho que isso foi uma questão de abandono mesmo da classe docente. Eu achei, eu achei que a gente não teve nenhum tipo de cuidado mesmo [...] (DOCENTE 19).

Os docentes foram obrigados, de forma abrupta, a assumirem a responsabilidade pelas transformações necessárias para garantir o ERE, incluindo a adaptação da residência em local de trabalho, investimento em recursos materiais e de infraestrutura física, manuseio das tecnologias digitais, adoção de novas metodologias de trabalho, entre outros (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021; SOUZA *et al.*, 2021). Em um contexto que deveria ser de

responsabilidade das instituições de ensino disponibilizarem os recursos materiais e financeiros necessários para garantir o direito de todos à educação e à aprendizagem (BRASIL, 1996). Neste sentido, o trabalho docente e o aprendizado dos estudantes foram prejudicados, uma vez que a instituição não conseguiu investir os recursos necessários para os docentes atuarem e conseguirem alcançar resultados satisfatórios. Ao não adotar iniciativas direcionadas ao ambiente físico de trabalho, a instituição não viabilizou um ATS.

Perante as mudanças no trabalho durante a pandemia, os docentes tiveram que lidar com várias dificuldades no cotidiano de trabalho. Os docentes 01 e 14 destacaram que os desafios foram relacionados à interrupção de atividades que estavam em andamento antes da pandemia e à necessidade de capacitação sobre novas tecnologias de trabalho.

O trabalho durante o período de pandemia, um trabalho bastante complicado com relação àquilo que era desenvolvido antes do início dessa situação pandêmica. Um trabalho que começou com muita dificuldade, lá em 2020, paralisamos! Tive que fazer cursos dessas plataformas para poder conseguir gravar [...]. Enfim, então teve esse problema também da minha parte e acredito que da parte de alguns colegas também. (DOCENTE 01).

[...] a instituição tentou fornecer algum tipo apoio, mas nem sempre atendendo a necessidade do que a gente precisava, por exemplo, o pessoal deu um curso de ambiente virtual de aprendizagem, essas coisas, mas tardiamente. Eles poderiam ter antecipado isso em outros momentos e eles deixaram para fazer o curso já começando a rodar o virtual. (DOCENTE 14).

A pandemia gerou mudanças significativas em todos os segmentos da sociedade, de forma repentina e transformou o sistema educacional, através da imposição abrupta das tecnologias digitais à nova modalidade de ensino (NÓVOA; ALVIM, 2021). Neste contexto, os docentes tiveram que dar um passo para trás em relação ao que já havia sido planejado e se adequarem às novas exigências, de modo a garantir uma educação de qualidade, no formato virtual. Assim, os docentes foram desafiados a desenvolver competências digitais para repensar o processo de ensino-aprendizado. As competências digitais englobam a capacidade de trabalhar de forma efetiva nos ambientes digitais, articulando as tecnologias à prática pedagógica (DIAS-TRINDADE; FERREIRA, 2020). Infere-se que os docentes, considerando o ATS, compartilham o conjunto de ética e valores no ambiente de trabalho que vai ao encontro de oferecer educação de qualidade para os alunos. Contudo, a revolução digital repentina provocada pela pandemia, não permitiu tempo hábil para que eles desenvolvessem de forma adequada a competência digital, comprometendo o alcance do seu trabalho, isto é, a educação.

De acordo com Castioni e colaboradores (2021), a flexibilidade para desenvolver novas competências, novo ritmo de trabalho, cultura institucional e o reconhecimento dos próprios limites em relação à necessidade de aprender tantas questões novas, integrando com as

dimensões da própria vida, tornaram o ERE ainda mais desafiador para os docentes. Neste sentido, estudos realizados no Brasil e Madri apontaram que algumas instituições conseguiram se organizar e promover a capacitação dos docentes antes do início do ensino remoto, amenizando os impactos diante de tantos desafios e melhorando a qualidade do ensino, o que influenciou o ambiente psicossocial de trabalho (ÁLVAREZ-ARREGUI *et al.*, 2021; FERNANDES *et al.*, 2021). Corroborando com os achados do estudo, pesquisas realizadas durante a pandemia com docentes de instituições de ensino localizadas no Brasil e na Estônia evidenciaram que os participantes foram submetidos à sobrecarga de trabalho devido à necessidade de terem que desenvolver, de forma repentina, habilidades para aprenderem a manusear as novas ferramentas digitais e terem condições de atender os aspectos básicos das novas demandas digitais de seu trabalho (CARRETERO *et al.*, 2021; CALDERANI; VIANNA; MENEGHETTI, 2022).

Os participantes 02 e 18 relataram prejuízos em relação à qualidade do trabalho docente e o participante 02 ainda reforçou que a perda de qualidade estava relacionada a fatores ambientais, socioculturais, biológicos e psicológicos.

Um trabalho ruim, um trabalho que tem uma relação de retorno muito inferior ao esforço. Então, existe um esforço muito grande para fazer algumas entregas e no final, a qualidade das entregas é sempre muito, muito, muito descolada daquilo que foi despendido. Então, a relação de custo-benefício é muito baixa. [...] em todos os aspectos, do aspecto técnico, eu acho que ele ficou muito a desejar, do aspecto interpessoal, de relacionamento interpessoal ficou também muito a desejar, e do aspecto de estrutura, de segurança, no caso aí da saúde, e segurança do trabalho, ficou muito, muito ruim. (DOCENTE 02).

Influenciou no sentido da qualidade do trabalho que a gente entrega, isso eu notei nesse período, porque o período de aula foi dividido em módulos, a disciplina, que era um semestre pra ela, não é seis meses, mas é destinado, metade do ano é um semestre e a outra metade outro semestre, ficou dividida em módulos. Então, teve disciplina, que foi muito corrida mesmo, era muito conteúdo em pouco tempo e fora que você dava aula, sem ter a certeza que a pessoa estava ali [...] igual prova, eu até gosto de prova híbrida do tipo, parte presencial, parte remota e tal, mas lá era 100% remota. Aí imagina, você vai fazer a avaliação de alguém, essa avaliação, você soltou a avaliação, a pessoa, igual, ela vai copiar, vai falar com o outro, é difícil até para avaliar. Isso influenciou no trabalho, porque a gente não via muita alternativa e uma certa desmotivação [...] teve disciplina que foi dada, eu não posso falar que eu consegui avaliar bem, quem passou disso aqui, eu sei que ele sabia o básico, eu não sei informar isso, por conta desse cenário de como foi e isso afetou a qualidade e afetou o nosso trabalho. (DOCENTE 18).

Percebe-se que as dimensões de um ATS que precisavam ser mobilizadas pela instituição estudada ficaram comprometidas durante o ERE, prejudicando a oferta de um ensino de qualidade. Neste sentido, os achados do estudo corroboram com os resultados de um estudo realizado com docentes e estudantes de duas universidades de Santa Catarina, que analisou as experiências e percepções de docentes e estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem,

utilizando como parâmetro o modelo de ATS proposto pela OMS. Os achados do estudo apontaram para as condições exigidas para o desenvolvimento do trabalho, infraestrutura institucional, gestão do trabalho e questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (BREHMER *et al.*, 2023).

Para o docente 17 as maiores dificuldades foram em relação à morosidade para o retorno de algumas demandas e alterações de alguns fluxos de trabalho.

[...] você mandava um e-mail para a Secretaria, você não tinha acesso às pessoas. Então, você não tinha é, às vezes muitas coisas poderiam ser resolvidas com mais agilidade e não eram resolvidas com mais agilidade, essa troca de e-mail demorou muito para as coisas serem resolvidas. [...] eu acho que foi difícil também fazer a curricularização dos alunos no ambiente virtual, porque a gente tinha que desenvolver vários projetos e todos eles tiveram que ser virtuais e essa questão impactou na coordenação e eu tive um pouco de dificuldade de lidar com isso, também, a gente teve que adaptar várias coisas. (DOCENTE 17).

Por outro lado, os docentes 05, 06 e 12 relataram a dificuldade em estimular os estudantes a participarem efetivamente do novo formato de ensino, percebendo-os pouco participativos e engajados no processo de ensino-aprendizagem.

Foi engajar os estudantes, foi estar em contato com eles, mais do que nunca para mim ficou, é uma opinião que eu posso mudar futuramente, mas hoje eu tenha a convicção de que é impossível você, pelo menos na estrutura que nós tínhamos, eu não sei se de repente uma outra escola já formatada, pensada para esse modelo de ensino à distância, se ela consiga desenvolver, ter ferramentas que possibilitem essa interação de forma mais efetiva. Mas a maior dificuldade para mim foi essa [...]. (DOCENTE 05).

[...] o que me pegou bastante assim, me deixou muito apreensiva, é que eu me deparei em uma realidade, assim, bom o que eu vou fazer para os meus alunos participarem das minhas aulas? E tornar as aulas mais dinâmicas, porque nem sei se o aluno vai estar lá, então o que eu vou fazer? Olha, professor, é uma profissão que ela precisa, ser docente na verdade, é uma profissão, que depende muito da atenção do aluno, então assim, eu posso gravar aulas e aulas, só eu e a câmera, mas quando você está na frente de uma turma, é completamente diferente, porque você vê o engajamento, você vê a dificuldade, você vê aonde você tem que lidar com aquela turma, e de forma muito específica, da turma. Então, durante o ensino remoto, essa foi a minha maior dificuldade [...]. (DOCENTE 06).

[...] e aí a pergunta foi, eu sou da área de exatas, como é que a gente vai trabalhar a parte de exatas com os alunos? Porque a exatas assim, ela exige bastante prática e dedicação dos alunos. Como é que a gente vai fazer isso de maneira remota? [...] foi muito difícil, com relação a essa readaptação de metodologia de ensino, porque a gente é muito acostumado com sala de aula. [...] eu, por exemplo, no ensino técnico, a gente trabalha muito com a parte prática, a gente leva muito os alunos para mexer nos componentes, para fazer medições, fazer montagem e fazer isso no remoto foi um desafio maior ainda nesse sentido. (DOCENTE 12).

O envolvimento dos estudantes é um fator relevante para prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho discente (FRAYSIER; RESCHLY; APPLETON, 2020). Estudo realizado em instituições de ensino da Palestina, com alunos, pais e professores, constatou que

diversas questões influenciaram a envolvimento dos estudantes no ensino remoto durante a pandemia, incluindo questões de infraestrutura, como disponibilidade de equipamentos tecnológicos, suporte técnico, acesso à internet, qualidade do conteúdo digital e suporte dos docentes; questões culturais, como preocupação dos pais e normas e tradições familiares; desigualdade digital e privacidade digital (ZUHEIR; SALHA, 2021). Ainda conforme o estudo, três fatores principais favoreceram o engajamento dos estudantes no ensino virtual, foram eles: suporte social, qualidade do conteúdo disponibilizado e das atividades e expertise dos estudantes para manusear o computador. Neste sentido, são necessários esforços por parte das instituições de ensino para estabelecerem estratégias e disponibilizarem recursos que efetivamente contribuam para uma participação efetiva dos estudantes, propiciando bem-estar físico e social, o que irá favorecer um ATS. Pressupõem-se que o esforço institucional em construir um ambiente saudável motiva os discentes a se engajarem no processo também.

O participante 15 citou que as maiores dificuldades foram relacionadas ao excesso de burocracia e ao acúmulo de responsabilidades.

Sim, eu acho que a maior delas foi a burocracia, que exacerbou muito. A outra dificuldade que eu acho, é uma dificuldade de gestão, porque a gente tem um milhão de comissões, que a gente tem que participar e a gente tem que dividir o trabalho e a gente nunca sabe, por exemplo, se haveria a possibilidade de ter uma partilha e de ter uma liderança, de repente, mais descentralizada, de modo que a gente conseguisse partilhar isso mais e ficasse mais fácil para todo mundo. (DOCENTE 15).

No contexto de pandemia, os docentes vivenciaram excesso de burocracia em suas rotinas de trabalho, em consequência das medidas implementadas pelas instituições de ensino para controlar o trabalho docente, o que gerou ainda mais sobrecarga (PORTELINHA *et al.*, 2021). Neste sentido, os líderes têm papel central nas instituições e diante de um cenário de elevada fragilidade, precisam usar suas habilidades para favorecer a dinâmica organizacional, buscando equilibrar as demandas institucionais entre seus liderados e promovendo um ATS (OLIVEIRA; MALUF; CORRÊA, 2023). No âmbito do ATS proposto pela OMS, o compromisso da liderança é parte fundamental para agregar pessoas e mostrar que a preocupação com o ambiente de trabalho é um objetivo estratégico institucional (OMS, 2010).

A falta de preparo para lidar com o novo, a improvisação, a necessidade de permanecer no ambiente doméstico e o sedentarismo foram destacados pelo docente 20 como dificuldades relacionadas ao desempenho no trabalho.

A primeira coisa é que a gente caiu em uma situação para a qual a gente não estava preparado e a gente não tinha experiência anterior. Nós trabalhamos em uma escola que é presencial, as rotinas são presenciais e aí bruscamente tivemos que entrar no modo remoto. Então, a sensação primeiro era de despreparo, a segunda foi de improviso e não olhando só para a nossa escola, mas o resultado geral disso, em termo

do trabalho, foi muito insatisfatório. O passar o dia inteiro em casa, isso também foi muito ruim, o sedentarismo foi outra coisa péssima, porque a nossa profissão de professor não é completamente sedentária, não é, ela tem algumas horas sentado e algumas horas em pé, se movimentando, se deslocando, isso foi péssimo pra mim. (DOCENTE 20).

Em um cenário tão desafiador, em que tantas mudanças foram necessárias para adequar o trabalho docente à nova realidade imposta pela pandemia e tantas dificuldades foram vivenciadas, os docentes fizeram críticas a questões relacionadas ao novo formato de ensino. A esse respeito, os participantes 02 e 17 relataram que não viram a aplicabilidade do Plano ERE para o trabalho docente, o que gerou insatisfação.

A outra, que eu entrei em conflito com eles e falei, olha fazem o que vocês quiserem, não vou entregar, foi sobre o Plano ERE. Eles definiram um modelo, um instrumento muito esquisito, até hoje ninguém aprendeu a mexer. [...] você falava que as aulas eram conjugadas e aí você tinha que inventar [...] por exemplo, vão ser trinta horas nesse módulo, nessa semana, trinta não, tipo assim quinze, quantas horas são de leitura? Quantas horas são de tarefas e quantas horas são de atividades complementares? Não sei, não sei não. Como é que eu vou julgar o tempo de leitura? Então eu tinha que ficar inventando isso. Essas coisas, foram me deixando, me deu um mal-estar muito grande. Aí depois, eu fui vendo assim, porque é que eu fico sofrendo? Quem é que está corrigindo [...] Quem é que está avaliando isso? Qualquer coisa que eu entregar o povo aceita. Aí, fizemos esse Plano ERE, que plano para inglês ver, meu Deus! E detalhe, você tinha que entregar todos os planos do semestre inteiro antes dele começar, sendo que a sua disciplina, algumas iam começar no primeiro módulo e algumas iam ser no segundo. Aí eu relaxei, falei vou entregar isso do jeito que der e se não der eu não entrego. (DOCENTE 02).

[...] o Plano ERE foi uma coisa burocrática, extremamente burocrática e desnecessária. Eu simplesmente, fiz esse plano porque eu estava em um cargo inferior, porque eu não criaria isso, se eu fosse gestor. Eu achei extremamente desnecessário isso, porque cada professor sabe do seu planejamento, como que lida com essa questão, então, isso foi uma coisa totalmente burocrática e desnecessária. (DOCENTE 17).

Assim como a instituição estudada, a Unicamp também adotou o Plano ERE na pandemia, entretanto divulgou de forma ampla e frequente todas as possíveis alterações necessárias na transição para o ERE, incluindo o Plano ERE, avaliando a viabilidade de implementação e realizando os ajustes necessários (AMARAL; POLYDORO; CARVALHO, 2021). Ainda conforme os autores, a Universidade apoiou os docentes na elaboração do Plano ERE e frequentemente, durante as reuniões dos cursos, as estratégias pedagógicas implementadas eram discutidas e se necessário eram substituídas ou aperfeiçoadas. Neste sentido, percebe-se que a Unicamp envolveu os docentes nas discussões, acolhendo suas ideias, o que contribui para que a instituição fosse assertiva, contribuindo para a satisfação de seus funcionários e favorecendo um ATS. A OMS (2010), destaca que os trabalhadores e seus representantes devem ser efetivamente envolvidos pelas instituições e estimulados a darem opiniões e ideias, e que elas sejam acolhidas e implementadas. Quando os docentes se sentem

satisfeitos no trabalho, o comprometimento com a prática docente tende a ser maior (BROCH *et al.*, 2020).

Para os docentes 05 e 08, a oferta de disciplinas em módulos no ERE trouxe prejuízos significativos para o aprendizado dos estudantes, não se mostrando viável.

[...] teve uma decisão que foi muito infeliz e essa é uma decisão que foi tomada pelos colegiados. [...] eu acho que foi um erro coletivo, que nós cometemos nesse processo todo, mas que, eu definitivamente gostaria de fazer diferente, que, durante a pandemia, foi o formato que se escolheu para poder, sabe, dividir disciplinas e tudo mais, que passa muito por essas decisões da instituição, é o processo de adaptação, que foi necessário fazer e foi feito dessa forma. E aí, colocou-se módulos, pegou uma disciplina e dividiu, o superior, por exemplo, tinha metade das disciplinas, mas na metade do tempo, então, você ficava com o conteúdo todo daquela disciplina para dar na metade do tempo. E, é claro que a gente já esperava um impacto significativo do ensino remoto no aprendizado dos estudantes que passaram, que ficaram esses dois anos em casa, mas o que se percebe, o que eu tenho percebido, é que daquelas disciplinas, os alunos não aprenderam quase nada. (DOCENTE 05).

[...] a gente tem as disciplinas aqui, que são colocadas semestralmente ou dependendo dos cursos técnicos, elas são anuais e divididas em três trimestres e uma das propostas que foi colocada logo de início, era de fazer um modelo que era modular. E era basicamente o seguinte, tanto nos trimestres dos cursos técnicos, quanto nos semestres dos cursos superiores, o prazo que tinha para tudo aquilo ali ocorrer era dividido em dois e uma primeira metade ficava para um módulo e a outra segunda metade ficava para o outro módulo. Quando o negócio começou a rodar, aí a gente começou a ver que uma coisa a gente não estava contemplando, que era aquele tempo de maturação do aluno para determinado conteúdo, para conteúdos mais densos. Às vezes tinha uma aula que você tinha que ficar reverberando, fazendo exercício mais umas três semanas daquilo, aí, o que que acontecia? Nesse contexto, passava as três semanas, você já estava acabando o semestre, você perdia muita coisa. (DOCENTE 08).

Em contrapartida, os docentes 12 e 15 fizeram críticas, de forma geral, à modalidade de ensino remoto emergencial implementada pela instituição.

Quanto mais o tempo passou durante a pandemia, mais o aluno foi se sentindo desmotivado, o próprio professor, via muitos, na escola mesmo, falando assim, a escola fingia, entre aspas, que estava ensinando e o aluno fingia que estava aprendendo. Era basicamente isso, isso quando é temporário, um semestre, dois semestres, no máximo, até vai, mas foi perdurando, perpetuando por três semestres, quatro semestres, na verdade ficamos praticamente quatro semestres letivos, dois anos, durante esse período. (DOCENTE 12).

Acho que houve uma tentativa muito, é, digamos genuína, por parte da instituição, de estabelecer o ERE, que é o Ensino Remoto Emergencial e as diretrizes do ERE. Efetivamente foi um conjunto de políticas que atendeu muito mais a uma questão de burocracia, principalmente em virtude das instruções normativas, das resoluções que foram baixadas da reitoria, do que efetivamente a uma questão que atendia ao nosso público, a nossa realidade, àquilo que se demandava pelos professores em si. Eu acho que burocratizou muito mais do que ajudou. (DOCENTE 15).

O ERE (re)configurou o trabalho dos docentes, fazendo com que eles fossem submetidos a sobrecarga de trabalho para conseguirem atender as várias demandas impostas

pelo cenário pandêmico. Neste sentido, o entrevistado 03 mencionou que a sobrecarga de trabalho foi relacionada ao excesso de reuniões.

No início da pandemia, que a gente fechou totalmente em casa, eu percebi uma sobrecarga, de reuniões, reuniões online e uma falta de rotina. [...] muitas vezes, eu tinha reunião nove horas da manhã e no mesmo dia eu tinha uma reunião à noite, ou eu tinha uma reunião na parte da tarde, porque, eu não sei se foi uma percepção só minha, no início, ninguém estava acostumado, então a tá em casa, está disponível para trabalhar em horários diferentes. (DOCENTE 03).

O novo formato de ensino evidenciou a problemática da sobrecarga de trabalho a que os docentes são submetidos no cotidiano de trabalho. A sobrecarga está relacionada ao trabalho contínuo realizado pelos docentes, que ultrapassa as jornadas de trabalho pactuadas, sem pausas para descanso e disponibilidade para atender as demandas da instituição e dos estudantes a qualquer momento. Essa situação foi agravada durante o ERE, uma vez que os docentes, de forma repentina, foram obrigados a se adequarem para atender as exigências de ensino. Cabe destacar que a sobrecarga de trabalho docente se mostrou presente de forma global durante a pandemia, conforme destacado em vários estudos (GODOI *et al.*, 2020; NEME; LIMONGI, 2020; OZAMIZ-ETXEBARRIA *et al.*, 2020; RAMOS-HUENTEO *et al.*, 2020). O excesso de reuniões de trabalho aumentou significativamente durante a pandemia, o que gerou sobrecarga de trabalho e sintomas de cansaço e estresse nos profissionais, sendo a “fadiga do zoom” sentida por muitos profissionais que emendavam uma reunião na outra e não faziam pausas do uso das telas (PESSOA, 2021). Infere-se que o trabalho online se conformou de forma ininterrupta pela falsa sensação da presença constante do docente, seja por e-mail, aplicativo de mensagens e outros.

Para os entrevistados 05 e 10, a necessidade de desenvolver novas habilidades em um curto espaço de tempo foi muito desgastante e afetou a saúde mental deles.

[...] produzir conteúdo foi muito difícil também. É um tempo brutal que te toma [...]. Então, estudar, selecionar material, preparar slide, gravar, tudo isso, demandou uma quantidade de aprendizado para além daquilo que eu tinha que ensinar [...]. [...] uma aula gravada durante a pandemia, é assim, para cada ritmo de aula gravada, eram dias de trabalho e aí você pega muitas turmas, então, para mim foi essa sobrecarga de trabalho, associada à falta de feedback dos estudantes, você ficava, vou fazer isso aqui para que? Isso tudo, foi criando um ambiente, que deteriorou a minha saúde mental naquele momento. (DOCENTE 05).

[...] trabalhar em casa também foi desgastante, porque tinha que preparar muito material, toda semana eu tinha que corrigir muita atividade. O volume de atividades que foi corrigido no remoto foi maior e isso também gerou um cansaço [...] eu, por exemplo, nunca tinha mexido com mídias e tal. O único ambiente virtual de aprendizagem que eu tinha usado até então era o Classroom e até continuei usando ele, continuo usando ele até hoje, mas até aquele momento era a única ferramenta que eu tinha usado. E eu achei que eu precisei aprender muita coisa em pouco tempo, então, por um lado, se aquilo ali foi bom naquele momento, depois gerou uma carga de estresse. (DOCENTE 10).

Os docentes relataram que a sobrecarga de trabalho durante o ensino remoto desencadeou problemas de saúde mental como, ansiedade, estresse e nervosismo. As dificuldades que as instituições de ensino tiveram para promover um ATS no ambiente do domicílio do docente aliado à falta de tempo hábil para os docentes se familiarizarem com as novas ferramentas de trabalho gerou aumento da carga de trabalho e prejuízos para a saúde. De acordo com a ILO (2020), se os riscos psicossociais não foram gerenciados de forma efetiva durante a pandemia, poderão trazer prejuízos significativos para saúde física e mental dos trabalhadores.

Outro estudo realizado com 15.654 docentes da educação básica das redes públicas de todos os estados do Brasil teve como objetivo conhecer os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da COVID-19 e destacou que 74,8% dos docentes da educação infantil e 84,1% dos docentes do ensino fundamental identificaram aumento da carga de trabalho durante a pandemia, em comparação com o período de aulas presenciais, em decorrência das alterações nas rotinas de trabalho usuais (GESTRADO/UFMG, 2020). Ainda conforme o estudo, a maioria dos docentes da educação básica relataram que gastaram mais horas de trabalho na preparação das aulas virtuais, evidenciando sobrecarga de trabalho. Percebe-se pelos resultados do presente estudo que essa situação também aconteceu no âmbito do ensino superior e técnico.

O excesso de trabalho impactou a vida pessoal dos entrevistados 06 e 14. Eles relataram a ausência de organização e horário de trabalho, chegando demandas em tempo integral.

Olha, eu falo assim, que, porque na verdade, o nosso papel docente foi muito criticado durante a pandemia, durante o ensino remoto. Porque, há uma ideia de que o professor, ele não estava trabalhando, estava de folga dentro de casa e eu falo que foi a época que eu mais trabalhei na minha vida, que eu tinha três turnos de trabalho. eu tentava sempre me organizar, de forma a dividir as tarefas com o meu esposo, só que eu me via trabalhando até dez, onze horas da noite, para dar conta das demandas [...]. [...] porque aí eu já não sabia se eu era mãe, se eu era esposa, se eu era dona de casa ou se eu era professora, porque não havia horário de trabalho. Então, às vezes, final de semana, eu estava respondendo e-mail, final de semana eu estava corrigindo prova, final de semana, então assim, a minha qualidade de vida nesse sentido caiu demais, mesmo que não houvesse uma vida social, mas uma vida familiar, nossa foi muito estressante [...]. (DOCENTE 06).

O que eu posso te falar é que durante esse período, principalmente no serviço à distância, eu era servidor, eu não era mais pai, porque era 24 horas por dia chegando demanda, a gente tendo que responder e foi difícil começar a conseguir separar isso [...]. Eu estimo que eu estava trabalhando em torno de algo cinquenta, cinquenta e cinco horas por semana nesse período [...]. (DOCENTE 14).

Estudo realizado na América Latina avaliou a carga de trabalho de 887 docentes, de acordo com o nível educacional (ensino fundamental, médio e superior) e identificou aumento de mais de 50% em todos os níveis, como consequência da mudança abrupta do ensino

presencial para a modalidade remota (MEDINA-GUILLEN *et al.*, 2021). Ainda conforme o estudo, a maioria dos docentes relataram ter vivenciado sobrecarga no trabalho, com jornadas de trabalho exorbitantes e não estabelecidas, para conseguirem atender as demandas de estudantes ou de pais, que chegavam fora dos seus horários habituais de trabalho, além das responsabilidades com as demandas domésticas. A sobrecarga de trabalho acarreta consequências para os docentes, como problemas de saúde mental e física, para as instituições e para os estudantes, que necessitam de educação de qualidade (ORDOÑEZ; SALTOS, 2018). Percebe-se pelos achados dos estudos que não foi viabilizado durante o ERE um ambiente psicossocial de trabalho para os docentes, dimensão essa do ATS. Nesta perspectiva, a OMS publicou novas diretrizes para o enfrentamento de riscos psicossociais no ambiente de trabalho, incluindo cargas de trabalho elevadas, comportamentos negativos e outras situações que causem angústia no trabalho (WHO; ILO, 2022). Dentre as diretrizes direcionadas para cargas de trabalho elevadas e ritmo de trabalho intenso, a OMS recomenda que as instituições adotem as seguintes estratégias: restrinjam as horas de trabalho; estabeleçam prazos e metas atingíveis; sejam coerentes com as exigências de trabalho e; mantenham níveis seguros de estabilização.

Os entrevistados 11, 15, 18 e 19 estavam à frente de cargos de gestão durante a pandemia e relataram sobrecarga de atividades nesse sentido. Além disso, o docente 18 mencionou as consequências que o excesso de trabalho trouxe para a sua saúde física e vida pessoal.

[...] eu aceitei assumir uma coordenação, um desafio, porque até então eu tinha experiência com gestão, mas eu ficava mais em administração, eu era mais a parte de administração do que de ensino, muito mais administração do que ensino. Agora, pela primeira vez eu estou mergulhada no ensino e é um cuidado diário, todo dia acontece alguma coisa, são cinquenta docentes, é muita gente. Todo dia alguém não vem trabalhar, porque aconteceu alguma coisa, e não consegue chegar para a aula e você tem que tomar uma providência. Todo dia tem uma coisinha. (DOCENTE 11).

[...] eu acho que houve um aumento, uma sobrecarga muito grande a nível das atividades de gestão, o que a gente percebeu é que, além, para muito além das atividades laborais, que já estavam tomando um tempo muito grande, a gente teve um acúmulo muito grande das atividades de gestão. [...] Porque acentuou-se muita a burocracia, muitas das vezes a gente precisava do relatório, do relatório, do relatório para você exemplificar algo muito pequeno que você estava fazendo dentro da sua rotina. Acontecia muito, muito mesmo, então, além das demandas dos estudantes, além dessas confirmações à nível de controle de gestão, aumentou muito a demanda de gestão à nível dos professores, comissão, que a gente trabalhava e desenvolvimento de processos dentro da instituição, de questões que precisavam de fazer e reuniões que estavam sendo muito exageradas. As minhas férias não foram férias [...]. Eu tinha tanto acúmulo de trabalho, tanta coisa para poder fazer que eu aproveitava muitas das vezes esses períodos para poder executar as coisas, para poder dar conta, para poder trabalhar as questões, principalmente, de ensino- aprendizagem, questões burocráticas, que estavam sendo pedidas, já nesse período, para tentar deixar pronto para que quando voltasse, eu não precisasse trabalhar quinze, dezoito horas, igual eu estava trabalhando. (DOCENTE 15).

Boa parte da sociedade via que o trabalho remoto do professor dava a entender que fazia menos, eu não enxergo de maneira nenhuma dessa forma, na verdade foi o contrário, porque a gente tinha que ficar em casa, então tinha algumas tarefas que eu não fazia por não estar lá, mas estando lá, eu tinha que fazer. Isso, adicionado ao trabalho, mais cargo de gestão e depois com um filho pequeno, eu achei que foi muito sobrecarregado. [...] eu ficava o dia inteiro em frente ao computador e ficava só mexendo no computador, que tudo era remoto, então tinha que fazer remoto. Chegou um certo ponto que influenciou tanto a minha vida pessoal, que até foi um dos motivos que, hoje eu não componho a parte de gestão, eu não consegui mesmo [...]. E aí, eu não estava conseguindo mesmo [...]. Não dei conta mesmo, esse foi um dos motivos em que a gente se mudou no período da pandemia e hoje eu estou na rua, não é vizinho, mas eu estou na rua dos meus pais, eles me ajudam demais com o filho pequeno. [...] eu não conseguia trabalhar, era um excesso de trabalho e fora que me deu essa minha primeira licença de trabalho, por esforço repetitivo. Foi complicado esse período da pandemia, eu tive inúmeras consequências. O tempo que era escasso, começou a ficar totalmente escasso mesmo e isso atrapalhou no meu rendimento, eu notei que o meu rendimento foi caindo, foi caindo e aí por conta disso, esse rendimento também, foi afetando o físico. (DOCENTE 18).

[...] na época eu estava na coordenação do curso, foi um desafio. [...] quando a gente está no presencial, a gente costuma trabalhar mais com demandas que são coletivas ou que o grupo tem e no remoto não foi assim, foi muita demanda individual que a gente tinha que dar conta e eu acho que isso sobrecarregou ainda mais. [...] o meu horário de trabalho era toda hora, eu trabalhei muito mais do que 8 horas por dia. Às vezes eu tinha acabado de sair de uma reunião e ia almoçar com o meu esposo, não tinha espaço pra gente falar de outra coisa se não fosse do trabalho ou então ia entrar para uma outra reunião. [...] foram instaurados muitos fluxos novos, processos novos, mas eu acho que mais para controlar o trabalho e garantir que o acesso de todos os alunos fosse igual, do que de melhorar a qualidade do trabalho. (DOCENTE 19).

Na medida em que o trabalho foi inserido dentro da residência do docente durante a pandemia, de forma abrupta, sua vida pessoal já começou a ser impactada. Isso acarretou repercussões para o docente, como sobrecarga de trabalho, uma vez que houve dificuldades para se estabelecer limites entre as dimensões do trabalho e rotina pessoal (ARAÚJO *et al.*, 2022). Pesquisa realizada com nove docentes universitários federais, que exerciam cargos de gestão/administrativo em Instituições de Ensino Superior do Mato Grosso durante a pandemia, evidenciaram que as condições de trabalho dos participantes não foram favoráveis no trabalho remoto, pois foram submetidos à elevadas cargas de trabalho, o que contribuiu para o agravamento de problemas de saúde física e mental, comprometendo o equilíbrio entre as demandas da vida pessoal e profissional (ARAÚJO *et al.*, 2022). Os gestores são os pilares de uma instituição e precisam ter condições de trabalho saudáveis e recursos disponíveis para promoverem um ATS, que favoreça toda a comunidade acadêmica. A OMS aponta que o compromisso da liderança em incorporar práticas voltadas para o ambiente só acontece quando o líderes possuem anuência e apoio da alta direção (OMS, 2010).

Além da sobrecarga de trabalho, que foi vivenciada pelos docentes durante a pandemia, o sentimento de insegurança a respeito do desconhecido e das questões políticas e institucionais

também influenciou o desempenho no trabalho, conforme destacado pelas falas dos docentes 02, 07 e 20.

[...] quando fechou o campus, quando a gente começou, desde quando fechou, eu não parei de trabalhar. As aulas elas não, as aulas cessaram, mas a gente continuou com os projetos, então eu tinha umas atividades e o campus, uma professora [...], pontualmente, com um outro grupo de professores, resolveram oferecer um curso de qualificação para os professores, um TICs. Aí eu me senti insegura, não dei conta de terminar, não termino nada que comecei, graças a Deus! Terminei nada. Porque eu acho que terminar ia ser pior, você ia ficar mais tempo sofrendo. Eu não dei conta. (DOCENTE 02).

[...] eu acho que o que foi mais marcante nesse período entre o retorno das aulas e o início da pandemia, foi a insegurança mesmo, de não saber o que ia acontecer, como que a gente ia lidar com a realidade, quanto tempo a gente ia ficar nessa situação, se a gente ia conseguir atingir todos os alunos. Enfim, eu acho que se fosse marcar, seria a insegurança [...] uma espécie de novidade, está tudo sendo novo e assustador, não uma novidade boa, mas uma novidade caótica durante o ensino remoto [...]. (DOCENTE 07).

[...] o estado de quarentena, com essa insegurança política e depois essa falta de estrutura que a escola já apresentava, a gente afastado dela foi pior ainda, a gente trabalhava com incerteza o tempo inteiro. Eu acho que é uma coisa pra gente pensar para o futuro, com ou sem quarentena. (DOCENTE 20).

Outra situação que os docentes vivenciaram no cotidiano referente ao desempenho no trabalho foram os problemas de saúde, reforçando a necessidade de investimentos em recursos para a saúde pessoal, direcionados a apoiar os trabalhadores a adotarem um estilo de vida saudável. Neste sentido, os docentes 03, 05 e 07 mencionaram que as condições de trabalho impostas pelo contexto pandêmico, como o tempo de tela, o sedentarismo e o isolamento social comprometeram sua saúde mental.

Eu acho que ficar muito tempo na frente da tela. Eu vejo que eu não tinha dor de cabeça e durante a pandemia eu tive muita dor de cabeça. Eu acho que por ficar muito tempo na frente do computador [...]. Então eu senti muito o impacto da tela e principalmente de ficar muito tempo sentada [...]. Inclusive, no início do ano, eu tive uma tendinite no ombro, já tinha voltado, estava no híbrido. [...] o médico falou que, provavelmente era porque eu estava muito sedentária, de ficar trabalhando sempre na mesma posição no computador [...]. [...] até pouco tempo atrás eu ainda ficava com um pouquinho de dor e perdi a força. Eu acho que é por causa desses dois anos parada. [...] não é uma culpa da instituição, porque também eu deixei de fazer exercício na pandemia, e eu acho que isso afetou mais, porque eu fiquei muito sedentária, de ficar só sentada e não tirar um tempo depois do trabalho ou antes para fazer algum exercício em casa, ou na rua, alguma coisa assim. (DOCENTE 03).

[...] eu falo isso até com um certo constrangimento, que eu me vi na condição, na necessidade de buscar um apoio psicoterapêutico, porque realmente a gente não percebe essas coisas, até elas acontecerem, até você se colocar na situação. Mas quando você se coloca em uma situação de trabalhar, viver, enfim, fazer tudo de dentro do quarto, no isolamento social, chegou num ponto em que eu tinha ânsia de vômito ao abrir o meu computador. Eu pensava, vou gravar, então teve vez, teve época, que eu passei meses arrastando mesmo, eu estava gravando o mínimo que eu conseguia, que era o mínimo para a disciplina, porque é..., eu dispersava. A verdade é que, eu sinto, eu percebo, é uma, meio que, a dispersão, ela é uma fuga na verdade, de algo que te incomoda bastante, então eu não estava aguentando mais aquela experiência de ficar em um lugar só e falando para um vazio, na verdade. [...] houve

um momento em que eu, por exemplo, eu não abri a caixa de e-mail, houve um momento em que eu não abri a caixa de e-mail, eu não consegui, eu não queria, passei quase um mês sem abrir a caixa de e-mail. (DOCENTE 05).

[...] eu descobri uma coisa muito interessante, que até me deixou preocupada, eu descobri que eu tenho uma dependência muito grande do ambiente escolar, porque nos primeiros meses, quando a gente parou de vez, eu adoeci, ao ponto de precisar de consultar psiquiatra, de tomar medicação, que eu nunca tinha tomado na vida. [...] eu fui diagnosticada com depressão, depressão específica por conta daquela situação. E aí, quando eu fui fazer um acompanhamento para ver, a gente percebeu que era depressão levada pela vivência do trabalho e foi uma descoberta muito grande e foi algo que me assustou muito, porque não é saudável a gente ficar dependendo de um ponto específico da vida assim. Mas, me afetou profundamente nesse sentido. (DOCENTE 07).

Segundo pesquisa realizada, no primeiro ano da pandemia (2020), a saúde mental da população foi significativamente afetada, sendo identificado aumento global de novos casos de depressão (53,2 milhões) e de ansiedade (76,2 milhões), o que representou respectivamente aumento de 27,6% e 25,6% casos. Ainda de acordo com a pesquisa, é fundamental promover o bem-estar mental da população, através de estratégias que favoreçam a saúde mental (SANTOMAURO *et al.*, 2021). Os achados contribuem com os resultados de pesquisas realizadas no Brasil e Espanha, que identificaram percentual elevado de docentes que apresentaram comprometimento da saúde mental durante o ensino remoto, com relato de quadros de ansiedade e depressão (SANTAMARÍA *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2021).

Durante o isolamento social, a população, incluindo os docentes, passaram a ter dificuldades para praticar atividades físicas, o que pode comprometer a saúde, sendo essencial a adoção de medidas para reduzir o comportamento sedentário, tais como: praticar atividade física regularmente, de preferência ao ar livre e sem aglomerações, não sendo possível, praticar dentro de casa; reduzir o tempo sentado perante à tela no decorrer do dia para no máximo de 2 a 4 horas e; revezar o tempo sentado e em pé, sendo indicado que a cada hora sentado, fique em pé pelo menos 5 minutos (PITANGA; BECK; PITANGA, 2020). Neste sentido, merece destaque o papel da instituição estudada, que deveria ter adotado medidas para influenciar o ambiente psicossocial de trabalho e disponibilizar recursos para a saúde pessoal dos docentes, de modo a proteger e promover a saúde deles, proporcionando um ATS. Assim como a OMS (2010), a OIT (2023), reconhece o ambiente de trabalho seguro e saudável como um princípio e direito fundamental no trabalho, devendo este ser viabilizado e estimulado para todos os trabalhadores.

Para os docentes 11 e 18 o comprometimento foi à nível da saúde física; já o docente 20 destacou impactos tanto para a sua saúde física, quanto mental.

É, outra coisa que me marcou demais também, foi que agora em 2021, eu descobri que eu estava doente, isso, se não tem a ver com a pandemia, mas aconteceu no

período. Então, depois de quase dois anos de pandemia, a gente superar, eu vou e descubro um câncer, poxa vida!!! Agora a pandemia bateu aqui! Agora, vez ou outra, eu tenho que fazer uma endoscopia para dar uma conferida, ver se não tem nada. [...] eu tive acompanhamento o tempo todo da quimioterapia, que foi de setembro de 2021 até janeiro de 2022. (DOCENTE 11).

[...] nesse período de trabalho, desde que eu iniciei a trabalhar [...] agora, recentemente, foi minha segunda licença, eu peguei um atestado médico de poucos dias. Essa última era Covid, não tinha como, mas nesse período da pandemia, foi minha primeira, que foi por esforço repetitivo na minha mão direita, porque eu ficava o dia inteiro em frente ao computador e ficava só mexendo no computador, que tudo era remoto, então tinha que fazer remoto. Na pandemia [...] eu morava em um apartamento até muito pequeno, eu saía do escritório ia na cozinha, uma distância muito pequena e ficava o dia inteiro sentado, então de certa forma, afetou um pouco a saúde, igual, questão de engordar mesmo, eu engordei bastante, nossa, não sei se eu cheguei a dez quilos, mas afetou a saúde, afetou. Eu não cheguei a fazer exame, mas eu imagino que o meu colesterol deve ter subido, acho que teve esse impacto na saúde. [...] eu notei que o meu rendimento foi caindo, foi caindo e aí por conta disso, esse rendimento também, foi afetando o físico. (DOCENTE 18).

Eu tinha uma questão de hérnias de disco, eu estava em tratamento, contando 2020, eu estava em tratamento intenso, eu tive esse problema que era, ele parecia eventual e ao longo do tempo ficou crônico, eu tive que tratar continuamente. E aí pra mim isso também teve um agravante, porque o trabalho sedentário, o nosso trabalho não é totalmente sedentário, a gente se movimenta, você troca de sala, sobe e desce escada, você trabalha em pé, se movimentando. Para o meu caso, ficar em uma situação completamente sedentária, sentado em uma posição repetitiva, para mim ainda piorou a situação. [...] em março de 2021, eu tive que operar. Eu fiz a cirurgia de hérnia de disco, eu fiz uma cirurgia de artrodese na coluna cervical [...]. Nesse um ano que antecede a cirurgia, eu estava fazendo muita fisioterapia e etc. Então tem esse primeiro momento e que assim, as dores vão se intensificando. Quando deu março de 2021, eu fiz a cirurgia, fiquei 60 dias afastado depois da cirurgia. Eu não acho que a minha cirurgia foi ocasionada, não foi pela condição, mas que a condição pode ter acelerado o processo de agravamento, de ficar sentado o dia inteiro, principalmente nessa posição aqui de trabalho, porque esse movimento aqui é um movimento limitado pra mim, eu posso pegar dez quilos, não mais que isso. [...] eu faço terapia desde 2013 e eu faço tratamento com, eu estou com a mesma psiquiatra desde 2014, mas eu faço desde que eu tenho 29 anos. Isso tudo agrava muito, a gente acaba tendo que reforçar a medicação. A quarentena, nossa senhora, eu falo com você, eu só queria voltar [...]. (DOCENTE 20).

Estudo realizado no Brasil, com 299 docentes, constatou que em média, 80% dos participantes apresentaram problemas físicos e mentais durante a pandemia e mais de um terço estavam totalmente sedentários (SILVA; LEITE, 2021). Ainda sobre a pesquisa, os docentes manifestaram os seguintes sintomas ou desconfortos durante o trabalho remoto: dores de cabeça (54,5%), cansaço físico (64,2%), cansaço emocional (76,9%), dores nas costas, ombros, braços e pulsos (69,6%), cansaço e desconforto visual (55,5%), entre outros. Dessa forma, as instituições e seus líderes devem priorizar a saúde física e mental dos seus trabalhadores em momentos de crise, tendo cautela para que o trabalho não seja extenuante e provoque adoecimento (LOSEKANN; MOURÃO, 2020). A OMS (2010) destaca que os líderes têm um papel estratégico dentro das instituições, sendo responsáveis em estimular e alcançar o compromisso dos trabalhadores para que o programa direcionado ao ATS seja efetivo e

mantenha-se integrado aos objetivos, metas e valores da instituição. Neste sentido, as instituições estarão promovendo um ATS, evitando adoecimentos e afastamentos do trabalho.

Em contrapartida, o retorno ao trabalho presencial foi um momento de extrema importância para os docentes e contribuiu para resgatar o desempenho no trabalho, a promoção da segurança, saúde e bem-estar dos trabalhadores, conforme pode ser evidenciado pelas falas dos participantes 05, 07 e 20.

[...] desde que eu voltei, eu até interrompi o meu acompanhamento com a psicoterapeuta, é, mas, eu também interrompi, porque eu passei, eu senti que não havia mais necessidade. Eu entendi que naquele momento ela tinha me ajudado e tal, mas que, e passou, então, agora, agora está uma outra situação, estou muito feliz na verdade, estar de volta, então as coisas voltaram a fluir. [...] eu não estou enfrentando os mesmos problemas que eu enfrentei naquele momento, na questão de saúde mental e aquela coisa. (DOCENTE 05).

[...] eu lembro que na primeira semana em que eu estive com os alunos, eu voltei para casa, eu tive uma crise de choro. Um choro de alívio, sabe? Eu liguei para a minha irmã, que a gente é muito próxima, eu até me emociono quando eu lembro, e contei para ela, eu não sei como que eu consegui passar dois anos sem isso. Porque, foi, nossa, foi tão..., parece até que eu apaguei da minha memória o que era estar na escola, para conseguir sobreviver longe da escola. E aí eu vi, que dessa doença eu não me curei, porque eu continuo muito dependente desse contato e para mim não existe educação sem isso. Então, esse retorno para mim, foi meio que o remédio que faltava, tanto é que eu parei de tomar a medicação. Quando voltou, eu continuei indo nos meus dois médicos e eles falaram assim, olha você está outra pessoa. Eu falei, mas é claro!!! O meu remédio eu estou tomando toda semana. E aí, foi a conclusão final que a gente precisava para saber o tanto que o trabalho influenciava, o ambiente de trabalho assim, porque o trabalho eu continuava tendo, eu não tinha aqui, no dia a dia. (DOCENTE 07).

[...] agora que voltou está muito melhor, não tem comparação para a minha saúde geral. A quarentena foi muito ruim, eu ouvi poucas pessoas dizendo assim, não, eu achei melhor o trabalho remoto, mas pra mim foi destruidor, pra mim foi insuportável, eu só queria voltar, voltar, voltar. O trabalho aqui com a dinâmica de convivência e movimentação do corpo mesmo, de não ficar dentro de um quarto fechado é fundamental, pra mim teve consequências bem pesadas. (DOCENTE 20).

Porém, o participante 06 mencionou que viu o retorno das aulas presenciais como um desafio, uma vez que a pandemia ainda não tinha acabado e a interação social no trabalho poderia representar risco para a sua saúde e a dos seus filhos, o que gerou muita insegurança. O participante 19 destacou que gostou de ter retornado ao trabalho presencial, entretanto, teve que enfrentar desafios relacionados à postura e participação dos estudantes.

[...] como a gente ainda não saiu da pandemia, então depois, com o ensino presencial, houve outro estresse, porque a gente tinha que vir trabalhar de forma presencial, lidar, ter contato com, mesmo que aglomerações menores, mas com aglomerações e ainda assim lidar com crianças pequenas dentro de casa, então, toda essa questão de sanidade mesmo, de saúde física e mental, ficou bem complicado. (DOCENTE 06).

Eu estou gostando, mas eu estou enxergando vários desafios, assim de, justamente isso, por exemplo, disciplina não era uma coisa que a gente tinha problema no ensino remoto, porque não tinha conversa, todo mundo ficava com o microfone fechado o tempo todo, na verdade era o contrário, que a gente ficava se sentindo bem sozinha nas aulas, eram poucos alunos que topavam abrir a câmera e o microfone e participar

da aula. Era bem solitário e agora, quando a gente volta, parece que a gente perde um pouco dessa sintonia de sala de aula, de conseguir fazer com que a turma preste atenção, se colocar de uma forma educada, mas também se posicionar em sala de aula, eu estou tendo esse desafio. (DOCENTE 19).

Estudo realizado com docentes universitários na Colômbia avaliou a percepção dos docentes sobre o retorno ao trabalho presencial e também identificou temor em relação ao risco de contágio diante das interações físicas em sala de aula (GIRÓN-MADROÑERO; ORDÓÑEZ, 2022). Diante do que a população vivenciou na pandemia, em que tantos indivíduos foram contaminados e tantas vidas foram perdidas, sendo necessário o isolamento social, esse sentimento era esperado no retorno presencial das atividades. Entretanto, era fundamental que as instituições tivessem adotado medidas para amenizar esses impactos, atuando diante dos riscos psicossociais, favorecendo a saúde física e mental dos docentes.

A pandemia trouxe grandes impactos para os estudantes, que vivenciaram muitas mudanças durante o ERE e era esperado que no retorno às aulas presenciais apresentassem dificuldades para se adaptarem. O mundo nunca mais será o mesmo após a pandemia e consequentemente a população também mudou seus comportamentos, hábitos e valores e adotaram novas formas de existir (SANTANA; SALES, 2020). Estudo realizado com docentes de escolas municipais de ensino fundamental no Rio Grande do Sul teve como objetivo trazer reflexões sobre como iriam se dar as relações no ambiente escolar no retorno às aulas presenciais e constatou que 91,1% dos participantes identificaram a necessidade de serem trabalhados fatores comportamentais em sala de aula (ALMEIDA *et al.*, 2021). Ainda sobre o estudo, ficou evidenciada a necessidade de acolhimento emocional e empatia como medida efetiva para amenizar os impactos decorrentes do período que os estudantes ficaram fora do ambiente escolar. Neste sentido, estudo realizado com 2300 docentes no Brasil e conduzido pelo Instituto Península (2021), destacou estratégias consideradas efetivas pelos docentes para motivar os estudantes no contexto de retorno presencial às aulas, tais como: participação mais efetiva das famílias no processo de formação; oferta de ambientes de escuta e acolhimento; utilização de metodologias ativas de aprendizagem; realização do trabalho de forma interdisciplinar; oferta de aulas de reforço escolar; promoção de atividades em grupo e coletivas; utilização da aula de educação física para melhorar o engajamento; individualização do ensino; e aumento da carga horária de disciplinas essenciais.

O docente 12 criticou a morosidade para o retorno presencial das aulas, uma vez que a população já estava sendo vacinada.

[...] o retorno também poderia ter sido um pouquinho mais, eu sei, é muito delicado, é muito delicado, mas com a vacinação já em andamento, a gente não precisava esperar tanto. Ficou muito à mercê de todos os servidores quererem voltar, não teve

uma, uma atitude, não, a gente precisa voltar tal data, até tal data. Foi muito, tipo assim, todo mundo levou até onde dava no máximo e só voltaram efetivamente nos 45 minutos do segundo tempo, precisava disso? Não, não precisava, no meu ponto de vista. Eu acho que podia ter voltado um pouco antes, mas isso é mais política [...] do que qualquer outra coisa, política, assim, de como as coisas funcionam, de tomada de decisão e muita gente acaba se aproveitando da situação para não retornar. Porque a gente podia, por exemplo, no ensino híbrido, não era nem 20% das pessoas que estavam efetivamente trabalhando, 20, 30%, no máximo do corpo docente, pelo menos é o que eu percebo. (DOCENTE 12).

Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), constatou que 90,1% das escolas brasileiras não retornaram as atividades presenciais no ano letivo de 2020, sendo que em comparação com as escolas municipais, estaduais e privadas, na rede federal esse percentual foi o mais elevado, representando 98,4%, o que retrata a instituição estudada.

Em 04 de agosto de 2021, os Ministérios da Saúde e da Educação publicaram diretrizes de recomendações para a volta às aulas presenciais, de forma segura, em todo o território nacional, assim como divulgaram dados referentes à cobertura vacinal contra COVID-19, sendo que mais de 3,2 milhões de profissionais da educação do ensino básico já haviam tomado a primeira dose e mais de 594 mil já tinham completado o esquema vacinal ou recebido a vacina de dose única (BRASIL, 2021f). Referente aos profissionais do ensino superior, mais de 343,9 mil já tinham recebido a primeira dose e 35 mil a dose única ou as duas doses da vacina. Apesar das recomendações, as instituições de ensino tiveram autonomia para decidirem o momento adequado de retornar as atividades, uma vez que era necessário avaliar o contexto em que cada instituição estava inserida, assim como estabelecer protocolos de biossegurança, de modo a garantir a segurança e saúde de toda a comunidade acadêmica.

Já o docente 10 destacou que ficou muito impactado e incomodado pelo fato de os estudantes terem mencionado que não acharam o ERE efetivo, já que vários docentes se dedicaram muito ao trabalho para garantir um ensino de qualidade.

Quando a gente voltou, uma coisa que me impactou, assim, na volta do presencial, foi os alunos terem falado que o ERE não valeu de nada. Eu fiquei pensando naquela frase, eu falei assim, poxa, poxa vida, a gente trabalhou muito, a gente trabalhou muito, montou material, fez aulas. Eu não estou falando que todos se dedicaram, eu, por exemplo, tive uma entrega ali naquela situação, então eu me senti muito desconfortável com esses comentários, porque eu falei assim, gente, é, a gente, será que não aprendeu nada? O material que a gente fez não serviu de nada? Foi uma situação que eu achei complicada. (DOCENTE 10).

Estudos avaliaram as percepções de estudantes em relação à efetividade do ensino remoto e constataram que, apesar dos estudantes terem conseguido elencar pontos positivos relacionados ao ensino remoto, de modo geral, não acharam o novo formato de ensino satisfatório, principalmente devido problemas com a internet, dificuldades para acompanhar o

ensino, ausência ou diminuição da interação social e comunicação (HOSS; ANCINA; KASPAR, 2021; MOTTA-PASSOS *et al.*, 2023). Em contrapartida, outros estudos constataram que, de forma geral, os estudantes avaliaram o ensino remoto como satisfatório, mesmo com os desafios enfrentados para se adaptarem, sendo destacados como pontos favoráveis a flexibilidade e dedicação dos docentes, a cooperação entre todos os envolvidos, as estratégias pedagógicas implementadas e o apoio institucional. (SEPULVEDA-ESCOBAR; MORRISON, 2020; UFMG, 2020). Neste sentido percebe-se que a satisfação em relação ao ensino remoto foi divergente, de forma global, e tratando-se da instituição estudada, fica evidenciado pelos achados do estudo, que apesar dos esforços dos docentes para ofertar um ensino de qualidade, os estudantes não conseguiram avaliar pontos positivos no ERE. Desta forma, é possível inferir que as dimensões que integram um ATS podem ter sido afetadas, o que torna necessário que a instituição, juntamente com os docentes, reflita sobre as estratégias que foram implementadas para viabilizar o ERE e o que pode ser aperfeiçoado para atender as necessidades dos estudantes, diante de um novo contexto.

A respeito dos desafios relacionados ao aprendizado discente, é possível observar alterações na forma de interação entre os docentes e os estudantes, baixa participação dos alunos, evasão escolar e retrocesso no aprendizado discente.

O distanciamento entre alunos e docentes durante o ensino remoto, conforme destacado pelos docentes 01, 05, 09, 12 e 20, foi um dificultador e contribuiu para a (re)configuração do trabalho docente, gerando impactos significativos na qualidade do ensino ofertado, o que refletiu no aprendizado dos estudantes.

Pra mim também foi bem difícil, porque eu acho que a rotina de alguma forma, ela, o espaço né? Acadêmico, o encontro com os estudantes, eu acho que isso faz toda a diferença! [...] como o trabalho do docente, ele é um trabalho pelo contato também, nós somos acostumados a dar aula, temos atendimentos, orientamos projetos, e tudo. Então, o contato é muito próximo dos estudantes. E acredito que esse contato, ele pode gerar de alguma forma, com os colegas também, um certo conforto mesmo, uma segurança. Então, os alunos relatavam essa insegurança, esse distanciamento, o que de alguma forma, dificultou bastante para nós professores conseguir alcançar todos os alunos da mesma forma. (DOCENTE 01).

[...] porque a educação, ela passa muito pela interação entre as pessoas, eu acredito particularmente, sou um descrente da ideia de que em algum momento a gente vai conseguir substituir todos os professores e tudo mais, por videoaulas gravadas, então, enfim, o formato EAD e tudo mais, porque eu acho que as pessoas vêm para a escola não é só para adquirir conteúdo, mas também para poder ter essa vivência. Então, foi tudo adaptado e acabou, na minha opinião, virando um arremedo de ambiente estudantil, na verdade, porque era eu no computador de um lado, e, eu percebi, nossa, tem pouquíssima interação, na verdade. (DOCENTE 05).

Não existe professor sem aluno, então eu acho que, essa questão da solidão, de você não ter um feedback do aluno, de você não ter um retorno do aluno, reforçando, já que minha aula é muito dinâmica, depende muito da participação deles. Eu me senti completamente sozinho e aí, eu acho que essa talvez foi uma situação mais peculiar

que eu presenciei. Isso, logicamente, para um professor leva muito uma questão de desmotivação, porque que eu estou fazendo isso, de questionamento do próprio trabalho [...]. Eu vou ser muito sincero, eu não via a hora de voltar o presencial, porque eu não passei no concurso, eu não estudei muito, eu não me dediquei para fazer toda a minha vida profissional e acadêmica para falar para uma tela. A pandemia nos mostrou o quanto somos seres sociáveis, necessários de socialização, acho que essa foi a grande questão, que não existe nenhuma ferramenta tecnológica que substitui a presença de um outro, de um outro semelhante, podemos dizer assim. (DOCENTE 09).

[...] eu sou uma pessoa que gosta do contato com o aluno, de conversar com ele, de ver qual que é a expressão das pessoas quando eu estou falando alguma coisa, quando eu estou explicando, para ter o sentimento mesmo, de como está sendo o aprendizado dos alunos, como é que eles estão desenvolvendo. Durante o ensino remoto ficou muito, cada um no seu canto, cada um, todo mundo era muito, tinha muita autonomia, então acabava que no final, eu tinha, digamos assim, uma lista de alunos que fizeram as atividades ou não, alguns que fizeram mais ou menos ou não, e só com base nisso, eu não conseguia ter o feedback dos alunos, se eles realmente aprenderam ou não. Claro que algum aluno ou outro não, a gente tinha um contato, mas era a minoria, não era de maneira geral. Então, esse distanciamento social, literalmente, ele deixa as coisas mais difíceis para o professor [...]. (DOCENTE 12).

[...] dificuldade em desenvolver o próprio trabalho, porque precisa do contato, precisa do espaço da sala de aula, do espaço da escola, dos espaços de trabalho. [...] eu não cheguei a conhecer os alunos direito, eu via muita fotinha, mas geralmente eram letras dos meninos, a inicial do nome deles. É, o isolamento foi muito ruim, o trabalho da educação não é feito por um profissional só, é feito em conjunto, então, o isolamento foi ruim para eles também. (DOCENTE 20).

Diante de um cenário em que houve a perda da interação física entre os docentes e os estudantes, as aulas síncronas representaram um dos poucos momentos em que era possível gerar interação, mesmo que de forma virtual. Entretanto, a adesão dos estudantes foi muito baixa, conforme destacado pelos docentes 01, 02 e 09.

Que era a aula, você tinha dois tipos de aula, aulas que eram gravadas e disponibilizadas para os alunos, gravadas por nós professores e tinham aulas síncronas, que eram os encontros, como se fosse aula normal, de 01 hora e 40 minutos. Era, então, nesses encontros síncronos, a quantidade de alunos era muito baixa, tinha pouca adesão dessas aulas presenciais [...]. (DOCENTE 01).

Quando era o encontro síncrono, era como, tipo assim, de 1 a 10, era uma nota 7, sobretudo porque os alunos não abriam a câmera. Muitas vezes, na hora que eu estava discutindo alguma coisa com algum aluno, eu chamava um outro e aquele aluno não respondia. Quer dizer, não estava ali. (DOCENTE 02).

[...] existia um regimento aqui, que foi estabelecido durante a pandemia, que os professores fariam as suas aulas síncronas, de preferência. Síncronas no momento regular da aula e aí, tinha que gravar essa aula para os alunos que tivessem limitação de internet e não pudessem ver e tivessem esse acesso a posteriori e isso impactou muito no quantitativo de alunos que participaram efetivamente das aulas. [...] eu cheguei a dar aula para ninguém, presente. Isso daí para um professor, que é um professor aulista, presencial, que está ali no dia a dia, da interação e da dinâmica, que é o meu método de trabalho, foi uma, pelo menos eu posso falar de modo bem particular, foi uma frustração muito grande, porque pela primeira eu era um professor que não estava dando aula literalmente para ninguém ou para poucos alunos. (DOCENTE 09).

Estudo realizado na Bélgica, Estônia, Grécia, Itália e Polônia identificou que os docentes durante a pandemia adotaram aulas síncronas com o objetivo de possibilitar interação direta entre professores e estudantes, contribuir para o bem-estar dos alunos, incentivar debates e discussões, manter um ambiente de descontração, onde todos pudessem se expressar, revisar atividades e tirar dúvidas (CARRETERO *et al.*, 2021). Entretanto, o estudo também evidenciou que a adesão dos estudantes foi baixa, principalmente, em decorrência de problemas relacionados com a conexão à internet e alguma sobreposição com familiares.

Outro fator desafiante para o trabalho docente e que evidencia o impacto da pandemia na educação, foi a evasão escolar no decorrer do ERE, além da falta de adesão às atividades, conforme relataram os entrevistados 07, 10 e 12. O docente 07 ainda destacou medidas que foram implementadas para tentar evitar a desistência dos estudantes e os prejuízos causados para uma geração de alunos, que tiveram retrocesso no aprendizado durante a pandemia.

Então, eu acho que o que mais me afetava era ver que a cada semana menos alunos participavam, seja no online, na entrega de atividades, porque eles iam desmotivando. [...] a gente desesperava meio junto, eu falava [...] mais um que sumiu, aí as meninas ligavam, até eu lá de casa também liguei um tempo, para procurar, para falar daquele auxílio que lançaram para ajudar a pagar a internet, porque a gente estava nesse desespero de não perder ninguém, a gente perdeu muita gente, no sentido de afastamento da escola e isso para mim é o mais complicado. É o prejuízo de uma geração, os meninos desaprenderam a estudar, a ter foco, a acompanhar a aula. Boa vontade eles têm, mas o cérebro deles está em outro ritmo, a sensação que eu tenho é essa, eles não têm ritmo mais para várias disciplinas, para várias provas, para ficar parado muito tempo lendo alguma coisa. [...] no segundo ano nem se fala, no segundo ano de pandemia, de ERE, porque aí eles já estavam no limite deles e a gente entende, porque a gente já estava no nosso limite, imagina eles que são jovens, queriam gente, aquela coisa toda. Então essa evasão, essa desistência, esse afastamento que foi tendo, e era muito rápido, era semana após semana, era muito desesperador [...]. (DOCENTE 07).

Eu vi que no começo a adesão foi grande dos alunos, mas com o tempo, os alunos acostumando com o estilo do remoto, eu acho que foi em um ano, então isso foi uma dificuldade, porque chega um certo ponto, principalmente no segundo ensino remoto, no segundo ano, os meninos já estavam mais acostumados com a dinâmica do ensino remoto. Então, já não tinha mais aquele interesse que tinha no começo, de estar nas aulas, de entregar as atividades e isso acabou gerando um problema, porque a gente ficava naquela questão de procurar o aluno, ficar procurando o aluno, para fazer, fazer a atividade, você está perdendo ponto e manda e-mail e às vezes a gente não tinha retorno. (DOCENTE 10).

Eu não tenho os dados ainda de evasão, mas, por exemplo, nas turmas que eu dou aula hoje no curso superior, eu tenho menos da metade dos alunos que ingressaram [...]. (DOCENTE 12).

A evasão escolar já era uma preocupação no Brasil, entretanto, a pandemia acentuou essa realidade e a desigualdade socioeconômica ficou ainda mais evidente. Pesquisa realizada por iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022), identificou que 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam concluído o ensino básico

no Brasil evadiram da escola, o que representou 11% do total da amostra pesquisada e atingiu principalmente os estudantes mais vulneráveis, evidenciando crise profunda da educação no país. Ainda de acordo com o estudo, os principais motivos relacionados à evasão escolar foram: necessidade de trabalhar fora (48%), dificuldades de aprendizagem (30%), ausência do retorno das aulas presenciais (29%), necessidade de cuidar de familiares (28%), ausência de transporte (18%), gravidez (14%), dificuldades por possuir alguma deficiência (9%), racismo (6%), entre outros. Além disso, a pesquisa destacou que o risco de evasão entre os estudantes que estavam na escola era grande, sendo que 21% dos participantes pensaram em desistir da escola nos três meses que antecederam o estudo e o principal motivo, que representou 50%, estava relacionado à dificuldade para acompanhar as explicações dos professores ou realizar as atividades propostas.

Diante de um cenário tão desafiador, as instituições tiveram que implementar medidas para tentar reter os estudantes e garantir a educação, como foi o caso de uma instituição de ensino localizada na Paraíba, que assim como a instituição estudada, adotou diferentes estratégias, incluindo a busca ativa dos estudantes ausentes, através de diferentes meios, como e-mail, telefone, redes sociais e contato com familiares e vizinhos (MARTINS; PADILHA, 2021). Além disso, construiu junto aos estudantes contactados um planejamento individualizado de aulas e avaliações, considerando as dificuldades de cada estudante e atendendo as suas necessidades.

O retrocesso no aprendizado discente foi uma realidade imposta pela pandemia conforme relatado pelos participantes 07, 14, 16, 18 e 20, que destacaram os prejuízos que o ensino remoto gerou em relação ao processo de formação dos estudantes, bem como seus desafios para os docentes no cotidiano de trabalho.

Eu acho que eles aprenderam muito pouco, e eu acho que a gente vai ter muito trabalho [...]. Por exemplo, os meus primeiros anos não são primeiro ano, eles são oitavo ano, tenho plena consciência disso. Os terceiros anos são primeiro, nono ano, então a sensação que eu tenho é que eles congelaram, tanto na questão do aprendizado, eles sabem muito pouco e não é por causa deles, muito óbvio né? E provavelmente não é o caso do professor, mas por conta de toda a condição de ensino, que não deu estrutura e com comportamento, então eles são muito mais bobinhos, muito mais imaturos, porque eles realmente congelaram ali no sexto, sétimo ano [...] Então, eu percebo que eles estão muito atrasados no conteúdo, eles ainda estão muito aquém do que eles deveriam, do que a gente espera que eles estivessem, tanto no primeiro, quanto no segundo, quanto no terceiro e isso é um prejuízo que eu acho que a gente vai levar, pelo menos nos próximos três anos. (DOCENTE 07)

[...] o virtual da mesma forma que tem benefícios, tem malefícios também, principalmente na área da aprendizagem, eu acho que ele trouxe mais complicadores, principalmente porque os alunos deixaram de viver, para ficar colados em tela, não só no momento de estudo, mas o tempo inteiro. [...] ser virtual, foi um conhecimento mais raso, ao invés de pegar, detalhar mais o conhecimento para poder trabalhar uma

resolução de exercícios, acompanhar os alunos, passeando em sala, ver qual que é a dúvida de um, a dúvida do outro, no meio virtual, eu não tinha isso. Eu lançava o exercício, só podia ver o resultado daquilo, então, às vezes o aluno copia, às vezes o aluno está com dúvida e não vai te consultar, em sala de aula, ele vai te consultar. (DOCENTE 14).

É, tem vários aspectos, na parte educacional, conteúdo, conseguimos, eu consegui dar todo o conteúdo, mas no sentido de aproveitamento do aluno, eu não acho um aproveitamento muito bom por parte deles. Então, às vezes, eu não posso avaliar com maior exatidão, como no presencial, o aluno, porque às vezes, a gente aplica prova, dá trabalhos, mas eu não sei se realmente é ele que está fazendo ou se é outra pessoa. (DOCENTE 16).

[...] esse período do remoto, que agora voltou presencial, a defasagem do aprendizado foi grande [...]. Eu vi pesquisas que esse período da pandemia vão ser, são anos, anos de defasagem [...]. (DOCENTE 18).

O trabalho de professor é uma relação com o aluno, a gente passa alguns anos estudando, engraçado que a quarentena jogou por terra essa ideia de que o ensino a distância substitui o presencial, não vai nunca, porque os resultados foram um fiasco. Mas, a gente aprende é com os outros, é na relação de proximidade, a gente estuda isso, Vigotsky fala, que é no espaço proximal, tem que ter, o remoto tenta simular isso, mas com adolescente, que está no processo de formação de autonomia é mais difícil. Eu não sei o que foi para um alfabetizador fazer isso remotamente, eu acho isso impossível. (DOCENTE 20).

A interrupção global da educação e a necessidade de ofertar um novo formato de ensino trouxe consequências severas para o aprendizado discente. Neste sentido, em parceria, o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF (2021) fizeram um balanço da situação da educação em todo o mundo após o fechamento prolongado das instituições de ensino e constataram perdas substanciais de aprendizagem, o que vai de encontro aos achados do estudo. Segundo o levantamento realizado, apesar de quase todos os países terem garantido o ensino remoto, a qualidade e o alcance não foram homogêneos e na melhor avaliação foram apenas substitutos parciais do ensino presencial. Como recomendação, os países foram orientados a agirem imediatamente, antes que as perdas se tornem permanentes, adotando programas de recuperação de aprendizagem que consistam em estratégias baseadas em evidências, e também atuem diante de perdas de bem-estar dos estudantes, incluindo os impactos socioemocionais.

No Brasil, de acordo com dados divulgados pelo MEC e INEP, o país registrou piora no aprendizado de estudantes em todos os níveis da educação básica e o CNE destacou que duas medidas adotadas pelas instituições de ensino podem ter impactado nos resultados, sendo elas: flexibilização dos currículos, com a definição de prioridades e possibilidade de trabalhar o ano de 2020 também em 2021 e; aprovação automática, que foi recomendada com o objetivo de evitar que os alunos ficassem ainda mais desmotivados (TOKARNIA, 2022). Os dados são do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021, que se refere à principal avaliação nacional de aprendizagem e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021.

Diante do exposto, ficam evidentes os esforços que serão necessários por parte das instituições de ensino e docentes para vencerem os desafios e amenizarem os prejuízos de aprendizagem gerados pela pandemia.

Nessa perspectiva, em que se evidenciam os reflexos da pandemia na educação, os docentes 09, 11 e 12 destacaram que a instituição demorou muito tempo para iniciar o ERE após o decreto da pandemia, gerando prejuízos significativos para os estudantes.

Então, isso não é uma opinião minha, talvez eu esteja sendo um porta-voz aqui de outros docentes que eu corroboro com essa situação, que inclusive, nós fomos [...] o último campus a voltar, a começar o ensino remoto emergencial. Então, os alunos ficaram um grande tempo sem poder, sem ter atividades, sem ter ações. (DOCENTE 09).

Eu sei de um campus que começou, teve campus que não interrompeu o calendário, então assim, a pandemia bateu em março de 2020, o campus imediatamente virou do presencial para o remoto e seguiu, resolveu os problemas dos estudantes sem acesso ao longo do processo, em março. E aí teve campus que começou em agosto, discuti bastante, mas nós começamos em setembro. A gente discuti mais ainda e em algum momento, alguém colocou que, enquanto todos estudantes não tivessem acesso, a gente não ia começar as aulas remotas. E a gente foi começar em setembro, então a gente ficou com o calendário super atrasado, isso impacta em evasão. (DOCENTE 11).

Eu sei que tem os prós e tem os contras, mas no meu ponto de vista, a instituição demorou demais para voltar, para começar as atividades, porque a pandemia veio em março de 2020 e eu comecei a ministrar aula em setembro do mesmo ano, ou seja, seis meses o aluno parado dentro de casa. Então, o senso de pertencimento do aluno para a escola diminui. Eu acho que isso já é um primeiro fator, é claro que vem os outros pontos, aí fala assim, mas a gente não pode começar sem incluir todo mundo, sem que todo mundo tenha acesso, sem ter essa garantia, foram abertos editais e tal. [...] institucionalmente, eu sei que foi feito, muita gente trabalhou muito, mas a gente poderia ter feito melhor, pra gente ter menos atraso, por exemplo, a gente ainda está no primeiro semestre letivo do ano, estamos praticamente em setembro. (DOCENTE 12).

O argumento dos reitores das Instituições Federais de Ensino Superior para manterem a suspensão das aulas foi o fato de estudantes em vulnerabilidade social não terem acesso à internet e equipamentos necessários para o ensino remoto (ANDIFES, 2020). Entretanto, outras instituições iniciaram as aulas remotas de forma célere, como aconteceu com a UNICAMP, que decidiu pela adoção do ERE na segunda semana letiva do primeiro semestre de 2020, apesar de também possuir alunos em situações de vulnerabilidade naquele momento (AMARAL; POLYDORO; CARVALHO, 2021). Esta decisão foi favorecida pelo fato de a Universidade ter adotado iniciativas anteriores à pandemia, focadas no aperfeiçoamento dos cursos e formação dos docentes, o que contribuiu significativamente para a implantação da nova modalidade de ensino. Na Holanda, as escolas fecharam em 16 de março e reabriram pouco tempo depois, em 11 de maio, após 8 semanas de ensino remoto, porém mesmo com um cenário favorável, estudo

realizado durante esse período de fechamento das escolas no país demonstrou que os estudantes de lares mais desfavorecidos apresentaram perdas de aprendizagem até 60% maiores comparados com a população em geral (ENGZELLA; FREYA; VERHAGENA, 2021). Neste sentido, percebe-se que as instituições que conseguiram antecipar o ERE estavam mais preparadas para um cenário de crise, o que influencia a manutenção de um ATS.

Além dos desafios enfrentados pelos docentes em relação ao ambiente físico de trabalho durante a pandemia, desempenho no trabalho e aprendizado discente, estes também enfrentaram os impactos da pandemia na vida pessoal. Vários foram os impactos da pandemia na vida pessoal dos docentes, conforme as falas dos participantes 03, 12, 14, 15, 16 e 19. Os impactos relatados foram relacionados à necessidade de mudanças pessoais, vida social, atividade física, conflito familiar, lazer, perda de familiares e mistura da vida profissional e pessoal.

[...] eu voltei para a casa dos meus pais, porque eu não sou daqui da cidade [...]. Então eu estava morando aqui [...] e com a pandemia eu ia ficar sozinha, e também, eu achei que fosse ser quinze dias. Então eu fiz as minhas malas, voltei para a casa dos meus pais, até porque tinha toda aquela questão do medo também, que ninguém sabia. Na vida pessoal foi difícil, porque lá em casa, especificamente, a gente ficou com bastante medo, então, eu ficava só em casa, eu, meus pais, meu irmão, a gente ficava só em casa. [...] eu acho que na vida pessoal, a pandemia me afetou bastante, porque você está acostumado com aquela rotina de sair, encontrar amigos, encontrar a família, ter contato com as pessoas. E, na pandemia, a gente ficou bem recluso mesmo, principalmente no início, então eu acho que isso, na questão do entretenimento, é bem ruim [...]. (DOCENTE 03).

[...] eu fazia exercício físico antes da pandemia também, não atleta, mas eu ia para a academia umas três, quatro vezes por semana e durante a pandemia, realmente, ficou todo mundo dentro de casa, sem fazer, só fazendo no máximo uma caminhada. Eu acho que isso faz muita diferença também no nosso dia a dia. (DOCENTE 12).

Você está lá no meio do computador fazendo algo, a criança chora do seu lado, o filho chama, o cachorro late, então começou a misturar as coisas e nesse sentido teve uma perda na qualidade de vida [...]. Com a carga elevada de trabalho, ansiedade e a dificuldade de prever o futuro, a gente fica mais nervoso, então, nesse período, aumentou um pouquinho o conflito em casa, dificuldade de resolver uma coisa, com tranquilidade, com as crianças. (DOCENTE 14).

Eu acho que afetou muito a minha vida pessoal, porque muitas das vezes os meus horários de lazer e descanso ficavam muito comprometidos, porque eu me sentia muito culpada de não atender um estudante no horário que ele estava me requerendo, porque eu ficava pensando, poxa, talvez seja o único horário que ele tem para executar a atividade e aí, como é que eu vou fazer para não atender? Então, por exemplo, atender sábado, atender domingo, era uma rotina para mim e não tinha turno, como ainda não tem turno. Pra mim afetou muito, eu dormia num estado de preocupação constante e quando você esquecia de responder alguém, quantas vezes eu acordei duas horas da manhã e eu mandava um e-mail, porque eu estava dormindo preocupada. (DOCENTE 15).

Pessoal, influenciou muito, muito, muito, tanto no aspecto sentimental, que graças à pandemia, levou o meu pai. [...] meu pai faleceu, a minha mãe ficou e em novembro veio a falecer também. O ano passado, nossa, foi muito triste. (DOCENTE 16).

[...] às vezes quando eu chegava, quando a gente estava trabalhando aqui no presencial, acho que eu já chegava com um filtro em casa, já tinha conversado com outras pessoas e aí lá não, eram as únicas pessoas que a gente convivia. A gente só falava disso, falava de trabalho o tempo todo e aí as outras coisas de lazer, de coisas engraçadas que aconteceram durante o dia não tinha mais. Do lado pessoal, eu acho que pesou muito isso, acabou que o profissional misturou, é como se o meu esposo fosse o meu colega de trabalho, praticamente a gente ia almoçar e falava só disso também. (DOCENTE 19).

A necessidade de ter que permanecer recluso em casa para realizar o trabalho, sem interação social, impactou a vida pessoal dos docentes e da população de forma geral de variadas formas. Pesquisa de comportamento, realizada pela FIOCRUZ, UFMG E UNICAMP (2020) no Brasil, avaliou como o isolamento social afetou ou modificou a vida de 44.062 indivíduos e identificou mudanças de comportamento relacionadas ao aumento do consumo de cigarros (23%); redução da prática de atividades físicas (62%); aumento do sedentarismo (22,5% utilizavam as ferramentas tecnológicas por nove horas ou mais, além do aumento de 1 hora e 20 minutos dedicados à televisão); redução do consumo de uma alimentação saudável (de 37% para 33%), com consequente aumento do consumo de alimentos não saudáveis; aumento do consumo de bebidas alcoólicas (18%). Estudo realizado em 41 municípios dos estados do Paraná e Santa Catarina investigou as condições de trabalho remoto impostas ao docente da educação básica, devido ao isolamento social durante pandemia e evidenciou que as experiências vivenciadas foram diversificadas (BAADE *et al.*, 2020). O estudo destacou que o isolamento social afetou significativamente a vida pessoal e profissional dos docentes, reduzindo os limites que até então separavam as duas esferas; alterou a relação com a família; reduziu expressivamente a interação social; contribuiu para o aumento de estresse e ansiedade; e reduziu a prática de atividades físicas (BAADE, 2020).

Para o docente 04, embora a pandemia tenha gerado impactos para a sua vida pessoal, a mudança de rotina possibilitou que ele convivesse mais com a sua família e assumisse hábitos mais saudáveis de vida.

[...] como a gente tinha outras pessoas que também voltaram para dentro de casa, não era só eu, então isso impactou um pouco no convívio, porque eu ficava pedindo para as pessoas não fazerem barulho, fechava as portas, ficava muito isolada da convivência normal [...] teve um impacto assim, do relacionamento pessoal [...]. [...] o meu marido perdeu o emprego na época, as minhas filhas, que trabalham por conta própria, foram trabalhar dentro de casa, então os consumos aumentaram muito. E eu tive que dar uma investida, então a questão financeira era uma dificuldade. Ao mesmo lado, são as duas faces da mesma moeda, também o poder ficar um pouco mais em casa, reorganizar minha casa, vivenciar mais a minha casa, a rotina das pessoas, me alimentar em casa, isso foi muito positivo, porque a gente investiu muito em uma alimentação mais saudável, o gerenciamento das horas de sono. (DOCENTE 04).

Apesar da pandemia ter afetado de forma repentina o cotidiano de trabalho do docente, impactando sua vida pessoal e profissional, estudo realizado durante a pandemia com docentes

de uma instituição pública federal brasileira evidenciou que a pandemia influenciou na qualidade de vida dos participantes. Entretanto, a possibilidade de um convívio mais intenso com os familiares nesse período foi um fator positivo e favoreceu a qualidade de vida dos docentes entrevistados, trazendo benefícios à nível individual, familiar e profissional (SANTANA *et al.*, 2022). Estes achados e os do atual estudo estão em consonância com os resultados de um estudo realizado nos Estados Unidos, que investigou o bem-estar psicológico da população durante a pandemia, utilizando como parâmetro variáveis biológicas, psicológicas e socioeconômicas (TUASON; GUSS; BOYD, 2021). Conforme os resultados, o grupo que apresentou o maior índice de bem-estar psicológico destacou que conviver mais tempo com a família foi uma das formas mais relevantes de enfrentamento, além da adoção de um estilo de vida mais saudável, entre outros. O bem-estar dos trabalhadores está diretamente associado a um ATS, assim os resultados do presente estudo favorecem um ATS.

O sentimento de ansiedade, angústia e medo permearam a vida pessoal dos docentes, diante das mudanças de rotinas impostas pelo cenário pandêmico, conforme mencionado pelos docentes 03 e 08.

Eu não tive perda na família, perda próxima durante a pandemia, mas eu acho que o sentimento de angústia, de ansiedade [...]o medo porque no início a gente tinha bastante medo de como que isso iria acabar e não acabou ainda, mas agora está mais tranquilo. Mas eu acho que esse sentimento, assim, que a gente ficou de ficar dentro de casa, acho que é um sentimento de angústia mesmo, de ansiedade, de tristeza também, vendo o noticiário, tantas vidas que foram perdidas. Então, eu acho que isso também me marcou de uma forma muito forte, esses sentimentos. (DOCENTE 03).

[...] teve essa questão, dessa mudança de rotina, completamente, e eu, pelo menos no primeiro ano, eu fiquei muito assustado com a pandemia e tudo, evitava ao máximo de sair de casa e ainda teve outras duas questões que aconteceram em 2020, foi o ano que eu defendi o doutorado e foi o ano que a minha filha nasceu. Ela nasceu no pico da pandemia, assim, lá pra, foi final de julho né? Então, de 2020, que ela nasceu, já tem dois anos. Então eu lembro até que na época, para ir para a maternidade, só podia, foi eu e a minha companheira pra lá e não podia entrar mais ninguém, e se alguém sáísse, no caso eu, que era o acompanhante, não podia mais voltar mais para a maternidade. Então foi uma época bem complicada, até pela questão de ter gente para ajudar no cuidado, depois, que era o primeiro, pra gente assim foi muito difícil. Foi bem desafiador, que era só nós dois e não podia chamar ninguém, os pais e tudo. Todo mundo, a gente estava com muito medo, sair de casa para ir para outro lugar, então foi bem difícil. (DOCENTE 08).

Durante a pandemia, a população ficou em situação de alerta em relação ao vírus da COVID-19, vivenciando medo constante diante do desconhecido, estresse, ansiedade, angústia, o que pode acarretar consequências a longo prazo (BROOKS *et al.*, 2020; IASC, 2020). Neste sentido, estudos avaliaram o impacto psicológico relacionado à COVID-19 e constataram que a pandemia afetou a saúde mental das pessoas, ocasionando angústia, tristeza, impotência, medo perante o risco de serem contaminadas pelo vírus ou de acontecer com alguém próximo, o que

corroborar com os achados do presente estudo (ZWIELEWSKI *et al.*, 2020). Dessa forma, fica evidente a importância das instituições de ensino se organizarem e planejarem medidas eficazes para promoverem a saúde mental dos docentes diante de um cenário de crise, em prol de um ATS. Conforme destacado pela OMS (2010), o planejamento é uma das etapas primordiais para que um programa direcionado à ATS atenda às necessidades de todos os trabalhadores envolvidos e tenha êxito.

Outra situação que trouxe impactos à vida pessoal dos docentes e também refletiu no âmbito profissional, foi a ausência da socialização durante a pandemia, conforme destacado pelos docentes 03, 06, 07 e 20.

Eu acho que, pessoalmente, a parte social foi muito ruim na pandemia e no trabalho também, perdeu o contato com os colegas, porque às vezes você conversava só por WhatsApp ou em uma reunião online e mesmo assim, a vamos marcar uma reunião online, aí todo mundo entrava na reunião para resolver aquele assunto profissional. Não é igual a convivência que a gente tem aqui, que às vezes você encontra a pessoa no corredor e pergunta como você está? Como está o seu filho? (DOCENTE 03).

[...] dentro do ambiente de trabalho, eu acho que a necessidade também, não só no ambiente de trabalho, eu acho que de forma geral, nós ficamos tanto isolados, pelo menos assim, eu fiz o isolamento durante quase dois anos, de todos, de todas as pessoas, a gente viu a necessidade que a gente tem desse bate-papo, dessas reuniões né, presenciais? Da necessidade de ter o contato com o outro, então por isso que às vezes eu acho que eu até gosto muito assim, de estar aqui e poder fazer, trabalhar e resolvo e a gente vê que o trabalho, esse contato com os colegas foi algo que eu senti falta, e que eu vi que é algo que a gente precisa priorizar. (DOCENTE 06).

Então, eu senti muuuita falta, e também porque a minha família toda é da Bahia e tal, acho que juntou tudo. Quando fechou o aeroporto, eu falei acabou, não vou mais para a Bahia. E no caso do meu trabalho, quando eu me vi sem a sala de aula física, sem esse ambiente da escola, sem o contato diário com os alunos, eu dei uma despirocada [...]. (DOCENTE 07).

Emocionalmente, o isolamento foi péssimo, foi terrível, falando uma questão pessoal, eu com o meu tratamento psiquiátrico, o isolamento é péssimo, é horrível, péssimo, péssimo. Em muitas situações em que eu estou em uma situação difícil, eu chego aqui e fico muito melhor. Estar na sala de aula me faz muito bem, melhora a minha condição demais. (DOCENTE 20).

O distanciamento social foi importante medida implementada no combate à propagação da COVID-19, entretanto trouxe consequências ainda pouco exploradas para a vida pessoal e profissional dos docentes. A medida foi necessária durante a pandemia, porém gerou alterações no padrão de convivência nos ambientes de trabalho, no âmbito familiar e social, culminando sentimentos de solidão, medo e ansiedade generalizada, juntamente com o receio de contaminação, diante dos altos níveis de transmissibilidade e morbimortalidade da COVID-19 (BEZERRA *et al.*, 2020). De acordo com dados divulgados pela OMS, a pandemia de COVID-19 provocou aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão globalmente, sendo que

um dos principais motivos para esse aumento considerável foi o estresse sem precedentes desencadeado pelo isolamento social imposto pela pandemia (OPAS, 2022). Estudo realizado em uma universidade pública da Colômbia avaliou os efeitos depressivos causados pelo isolamento social devido à pandemia de COVID-19 e identificou que todos os docentes entrevistados apresentaram sintomas depressivos, sentimentos de tristeza, cansaço, tensão e alteração de apetite (NÚÑEZ; SUÁREZ, SUÁREZ, 2021).

As mudanças impostas pela pandemia, incluindo o isolamento social, desencadearam modificações na organização e condições de trabalho, o que gerou novos desafios psicossociais para a saúde e bem-estar dos trabalhadores, sendo obrigatório que as instituições garantam segurança e saúde no trabalho (ILO, 2020). Neste sentido, percebe-se pelos estudos e pelos achados da atual pesquisa que o isolamento social afetou o bem-estar dos docentes, gerando prejuízos importantes para a saúde mental, o que afeta o ambiente psicossocial de trabalho e não contribui para um ATS. Para amenizar esses impactos, seria fundamental que a instituição estudada tivesse promovido recursos para a saúde pessoal dos docentes, de modo a acolhê-los, atendendo suas necessidades.

Percebe-se que os desafios vivenciados pelos docentes no ambiente de trabalho durante a pandemia levaram à (re)configuração do trabalho, afetando o modo dos docentes se relacionarem com o ambiente de trabalho, bem como a sua vida profissional e pessoal, sua saúde física e mental e a relação com a comunidade.

5.5 Oportunidades de melhoria advindas do contexto pandêmico: o que ficou e o que poderia ter sido feito?

Esta categoria aborda os ensinamentos que podem ser inferidos em relação ao trabalho docente em uma instituição de ensino com o contexto vivenciado da pandemia, com destaque para o aprendizado de novas tecnologias, avanços no trabalho docente e estratégias que foram desejadas pelos docentes para o enfrentamento das questões impostas pela pandemia.

A respeito do aprendizado de novas tecnologias, foi possível observar o desenvolvimento de novas habilidades, a necessidade de sair de uma posição de conforto e básica, e os avanços nos recursos utilizados no retorno presencial.

O aprendizado de novas tecnologias durante a pandemia foi essencial para o processo ensino-aprendizagem e levou os docentes a desenvolverem novas habilidades, conforme destacado pelos participantes 07 e 10, que passaram a enxergar as ferramentas digitais como facilitadoras do trabalho docente e importantes para o aperfeiçoamento do ensino.

[...] eu comecei a usar muito material, vamos dizer assim, mais dinâmico, moderno, então eu aprendi a usar muitas ferramentas, virei uma editora de vídeo ótima, editava videoaulas, colocava no e-mail, não sei o que. Então, eu aprendi muito a mexer com essa questão de vídeo, com slides mais caprichados, com, enfim, eu produzo um material de muito mais qualidade hoje, isso eu não tenho dúvida. Então, isso, foi muito positivo, eu reconheço. (DOCENTE 07).

Eu acho que eu desenvolvi habilidades que antes eu pensava que eu tinha, como por exemplo, fazer uma aula, uma videoaula, saber fazer. É, então eu corri atrás para aprender, nós aprendemos muito a montar games, a fazer apresentações mais coloridas, visualmente mais atraentes. Eu dei uma repaginada muito boa no meu material de aula, que eu sempre dou uma olhada, eu sempre mexo em alguma coisa, mas, por exemplo, layout mesmo, eu não tinha muita essa noção. Então eu achei que foi um período positivo para aprendizado, eu aprendi muita coisa, aprendi a editar, aprendi a fazer uns layouts bacanas, aprendi a fazer vídeo. (DOCENTE 10).

As habilidades desenvolvidas pelos docentes para a utilização de novas tecnologias durante a pandemia foram essenciais e os recursos tecnológicos podem ser incorporados ao processo de ensino-aprendizagem em suas atividades diárias em sala de aula, com a finalidade de inovar a educação (SILVA; BILESSIMO; MACHADO, 2021). A esse respeito, Nóvoa e Alvim (2021) destacam que não é mais possível enxergar a educação e os docentes sem uma referência aos recursos tecnológicos. Estudo realizado com docentes de escolas públicas de um município no Maranhão, analisou as possibilidades e desafios do uso das TICs na sala de aula e identificou que a incorporação das tecnologias na educação escolar é fundamental para promover a qualidade do ambiente de aprendizagem, sendo o docente o principal agente transformador deste ambiente (BARROS *et al.*, 2020) Ainda conforme o estudo, é primordial que o poder público direcione recursos para adequar os ambientes físicos das instituições de ensino e estabeleça estratégias focadas na educação continuada dos docentes de modo que as TICs sejam efetivamente incorporadas em suas práticas pedagógicas. Percebe-se que as TICs ao serem agregadas no cotidiano de trabalho dos docentes com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino contribuirá para promover um ATS.

Os participantes 12 e 19 mencionaram que a pandemia fez com que o docente saísse de sua zona de conforto e buscasse alternativas que alcançassem os alunos e garantissem o ensino em um contexto tão desafiador.

Eu sempre fui uma pessoa bastante aberta com relação a aprender novas ferramentas, de utilizar novas ferramentas e metodologias [...]. [...] a pandemia veio para realmente tirar as pessoas da zona de conforto e ver outras alternativas, que no passado, digamos assim, poderiam ser até, vou usar uma palavra, uma expressão muito forte aqui, mas é para ilustrar o que eu quero dizer mesmo, seria um tabu, falar ensino remoto, sala virtual, o que é isso? Eu utilizar recursos audiovisuais que outra pessoa criou ou eu criar meus próprios recursos audiovisuais? Até um tempo atrás não, digamos assim, era uma sala, era um ambiente de trabalho produzido no século passado ainda, por n motivos, nós temos colegas de trabalho de todas as faixas etárias, desde pessoas um pouco mais novas, que entraram recentemente [...] como eu, assim como pessoas que já estão a dez, quinze anos na instituição. Então serviu para dar uma mexida mesmo em todo mundo. (DOCENTE 12).

Eu acho que eu consegui, por exemplo, nesse curso FIC, eu acabei me tirando um pouco da minha zona de conforto, eu fui atrás de outras tecnologias que poderiam ajudar os professores, que são tecnologias que às vezes eu não usava tanto, não via tanta utilidade, hoje eu já uso mais. Eu acho que abriu um pouco a minha, me tirou dessa zona de conforto de estar lecionando às vezes, sempre a mesma coisa e procurar me atualizar mais, principalmente nas tecnologias. (DOCENTE 19).

A inclusão de tecnologias digitais na educação já estava prevista em alguns documentos de referência para o setor educacional, mesmo antes da pandemia, como é o caso da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), o qual define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas junto aos estudantes e implementadas por todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2017). Entretanto, pelas falas dos participantes essa não era uma realidade vivenciada por eles e precisaram ser flexíveis para saírem de uma zona de conforto e enfrentarem uma zona de risco, caracterizada pelas incertezas do cenário de pandemia, em busca da garantia da continuidade do ensino.

A realidade exigida pela pandemia fez com que os docentes desenvolvessem habilidades que foram incorporadas em suas rotinas de trabalho. Conforme evidenciado pelas falas dos participantes 01, 04, 06, 08 e 18, após o retorno ao trabalho presencial eles mantiveram e aprimoraram os aprendizados com enfoque nas tecnologias, melhorando os processos de trabalho e a qualidade do ensino. O participante 18 ainda citou que o ensino remoto abriu precedentes para ampliação da carga horária EAD na instituição.

[...] acredito que de alguma forma, o contato com essas novas ferramentas de trabalho possibilitou uma abertura da própria realidade docente, que a gente vai trabalhar de agora para frente. Acredito que nós estaremos mais preparados do ponto de vista da elaboração de algumas estratégias, caso isso volte a acontecer de alguma forma e abertura em relação a essas ferramentas, eu acho que isso fica para uma experiência atual. Então, algumas ferramentas são utilizadas, eu utilizo até hoje. (DOCENTE 01).

[...] a minha aula ficou mais rica, tanto que hoje eu estou usando o material que eu preparei, fica muito mais fácil, porque eu não trabalho com um livro didático. [...] hoje, eu tenho cadernos didáticos que eu produzi e que me auxiliam, então tiveram essas questões positivas também. (DOCENTE 04).

[...] o nosso campus precisou ser todo adaptado, tanto a parte metodológica, a gente não tinha um ambiente virtual, como que a gente vai comunicar com esse aluno, a gente usava o google sala de aula, assim, esporadicamente [...]. E aí, a gente viu essas potencialidades, no sentido de que é possível a gente chamar a atenção do aluno, fazer as aulas serem interativas e serem mais dinâmicas, passar o nosso conteúdo de uma forma diferenciada, por meio das tecnologias digitais. Então assim, me abriu um leque para isso, tanto é que para o ensino presencial eu uso demais, então, as minhas provas, algumas são em ambiente virtual [...]. Eu acho que essa parte das ferramentas digitais é algo que veio para ficar [...]. (DOCENTE 06).

Esse foi um conhecimento até que, eu tenho trazido ele agora para o dia a dia de aula, me ajudou muito, por exemplo, a preparar melhor as aulas em questão de ter um conteúdo mais organizado, ter uma metodologia por trás daquilo, até um pouco da minha comunicação mudou em cima disso também. Tem conteúdo que eu gravei na

época do ensino remoto, que até hoje eu uso em salas, como apêndice, eu falo, olha gente tem essa aula aqui, mas para quem não entendeu, tem essa gravação que eu fiz aqui em outras turmas, se quiser pode usar também. Então, talvez esses pontos sejam positivos. (DOCENTE 08).

Eu entendo que, a pandemia é péssima, só que eu vejo também que a humanidade evolui quando tem uma pressão. Então é péssimo o que aconteceu, mas eu acho que a gente vai aprender com isso, aprender no sentido, olha, é necessário tecnologia. [...] processos que eram manuais, viraram digital, nem todos, mas tem processo que virou digital e foi impulsionado por isso. [...] existe já instrução da reitoria [...] que é a questão da ampliação da carga horária EAD [...]. [...] regimental era 20%, parece que eles ampliaram e aí eu imagino que esse ampliar foi impulsionado por esse período, que passou essencialmente 100% no remoto. [...] lá em 2013, 14, 15 e tal, eu sempre gostava de dar trabalho final de disciplina e aí era o tradicional, que a pessoal faz um papel, faz um trabalho, entrega e tudo mais. Hoje já não tem isso, a pessoa vai usar o editor de texto do jeito que ela quiser, vai fazer digital e vai enviar digital pelo Classroom. Isso não é ensino remoto, mas está vendo que é uma parte dele que pode ser utilizado e tem vários impactos? Só essa tem um impacto, por exemplo, ambiental, olha a quantidade de coisa. [...] isso aí eu acho que é válido e está acontecendo e deve, se não estiver acontecendo, deve acontecer esse tipo de discussão, a questão da inserção de tecnologias, não só no ensino, mas nos processos. (DOCENTE 18).

O contexto de pandemia evidenciou fragilidades já existentes na educação, entretanto as lições mais relevantes da pandemia destacam a potencialidade dos docentes e a construção de novos ambientes educativos (NÓVOA; ALVIM, 2020). Ainda de acordo com os autores, no cenário de crise ficou claro que o potencial de resposta estava muito mais nos docentes do que nas políticas ou instituições. Pesquisa realizada pelo Instituto Unibanco (2021) com docentes no Brasil teve como objetivo identificar quais potencialidades vivenciadas durante a pandemia os docentes incorporariam no retorno às aulas presenciais para melhorar a educação e dentre as potencialidades, eles reconheceram que a utilização das tecnologias no ensino é um “legado” da pandemia e contribuirá para transformar a educação, o que corrobora com os achados do presente estudo. Percebe-se que mesmo tendo vivenciado tantos desafios durante o ensino remoto, os docentes conseguiram avaliar o quanto as tecnologias digitais poderiam ser agregadas em sala de aula, como forma de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento da necessidade de incorporação das tecnologias digitais na educação pode ser evidenciado através da criação da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e tem como pilares: inclusão digital; educação digital escolar; capacitação e especialização digital; pesquisa e desenvolvimento em TICs (BRASIL, 2023). Embora a iniciativa por parte dos docentes, as políticas públicas são fundamentais para garantir os recursos financeiros para as instituições de ensino e para os docentes, de modo a tornar possível a utilização efetiva das ferramentas digitais, priorizando os mais vulneráveis.

Além do aprendizado de novas tecnologias, o contexto pandêmico propiciou avanços no trabalho docente, com destaque para a integração em rede, reuniões remotas, otimização do tempo, eficiência organizacional, interação com os estudantes, criação de um núcleo institucional e relacionamento docente.

Os docentes 02 e 19 mencionaram a integração em rede como fruto das atividades realizadas de forma remota. Os participantes relataram a possibilidade de reunir profissionais de diferentes regiões, de forma remota, para a discussão de assuntos de comum interesse, favorecendo um debate construtivo e de muito aprendizado, sendo um avanço que permaneceu após o retorno presencial. O participante 02 também destacou a necessidade de a instituição ter uma política que estimule o compartilhamento de forma a se tornar eficiente, otimizando os eventos, garantindo a diversificação e a qualidade.

[...] Outra coisa que eu acho que foi muito boa, que realmente marcou, eu falo mesmo, foi a Semana de Ciência e Tecnologia nos dois anos, 2020 e 2021. Só foi assim por causa da pandemia, mas foi a semana da C&T mais diversificada e rica, porque, a gente colocou todos os campi da instituição conversando. [...] e a gente não tem uma política de integração dos projetos e na Semana de Ciência e Tecnologia você aproximou esses projetos, mas não tem uma política de aproximação, foi um evento pontual. [...] muita gente de fora, de outros estados, que participou das oficinas, então isso foi muito enriquecedor, eu gostei muito. (DOCENTE 02).

[...] uma coisa que eu vejo de positivo é a gente conseguir enxergar alguns momentos em que o remoto é interessante, a gente poder conversar com profissionais de outros lugares. A gente teve muitas trocas legais de profissionais do Rio, de São Paulo e também a facilidade que é hoje, alguns projetos que eu coordeno de pesquisa, eles continuam com as reuniões online, porque são projetos com uma equipe muito grande e às vezes é difícil a gente encontrar um horário que esteja todo mundo aqui no [...] mas no online é mais tranquilo. (DOCENTE 19).

Apesar do trabalho remoto ter sido imposto aos docentes durante a pandemia, as experiências positivas experimentadas durante esse período tornaram-se potencialidades para fortalecer o trabalho docente, mesmo após o retorno das atividades presenciais. Neste sentido, merece destaque os encontros virtuais realizados entre os trabalhadores para discutirem e compartilharem informações em busca de soluções. A possibilidade de manter essa flexibilidade no retorno das atividades presenciais favorece maior participação dos trabalhadores, já que conseguirão fazer melhor gestão do tempo, por não precisarem se deslocar, o que pode ser benéfico para a saúde mental e o bem-estar social e promover um ATS (WHO; ILO, 2021).

Os docentes 03 e 15 relataram avanço em relação à possibilidade de fazer reuniões remotas, o que favorece maior adesão dos participantes. O docente 03 ainda citou que conseguiu aprender a gerenciar melhor o seu tempo no trabalho e administrar de forma mais eficiente suas demandas, evitando sobrecarga de trabalho.

Hoje, quando a gente volta para o presencial, eu sinto que isso é bem mais estruturado do que era antes da pandemia, porque se eu estou aqui na instituição, eu posso fazer reunião naquele horário, se eu tenho aula à tarde, então eu posso fazer reunião só de manhã ou à noite. Eu acho que a questão das reuniões, embora tem essa questão de que muitas reuniões online são ruins, mas eu acho que tem hora que a questão de fazer uma reunião online é mais fácil, porque às vezes a pessoa não consegue se deslocar, às vezes o horário que eu estou aqui na instituição não combina com o de um professor, e às vezes ele está disponível na casa dele, mas ele não pode vir aqui naquele horário. Então eu acho que isso facilita, até com alunos mesmo, então às vezes você evita de que um aluno venha à instituição só para aquela reunião. E as reuniões com a reitoria também são mais fáceis online [...]. [...] até a parte de gerenciamento de tempo com a pandemia, eu pelo menos aprendi a gerenciar melhor o meu tempo, já que eu ficava o dia inteiro meio que disponível, eu aprendi a dividir e também falar não para algumas tarefas que eu sei que iriam me sobrecarregar. (DOCENTE 03).

Eu acho que uma das potencialidades mais importantes, foi a forma descentralizada de fazer reunião, usando o Google Meet, pois acabou com esse negócio da gente ter que se deslocar o tempo todo para o local para poder fazer uma reunião, porque as pessoas não estavam acostumadas com as plataformas digitais. Esse eu acho que foi um ganho em potencial para todos, porque hoje as pessoas já estão acostumadas, elas mesmas já fazem assim, estando aqui ou estando em qualquer outro ambiente, elas ligam o computador e mesmo que ele esteja na minha sala e você esteja na sua, por exemplo, a gente pode se reunir online e está tudo bem, tem esse facilitador. Eu acho que foi o grande ganho da pandemia, essa potencialização do uso da tecnologia da informação e da comunicação. (DOCENTE 15).

Apesar das muitas desvantagens verificadas em relação ao trabalho remoto durante a pandemia, também foi possível identificar mudanças positivas no processo de trabalho que beneficiaram todos os envolvidos e não afetaram as instituições e podem continuar sendo praticadas (WHO; ILO, 2021; SOBRAL; QUENTAL; PEIXOTO, 2023). Uma dessas mudanças refere-se às reuniões virtuais, que podem ser programadas, permitindo otimização do tempo, de modo que o trabalhador concilie as demais atividades e não fique sobrecarregado no trabalho (FIGUEIREDO *et al.*, 2021). A esse respeito, Santos e colaboradores (2021) destacam que o cenário de ensino-aprendizagem se transformou com o ensino remoto e com o retorno das aulas presenciais é possível renovar, avançar as práticas educacionais, agregando as tecnologias digitais nas rotinas de trabalho e atividades que antes aconteciam somente de forma presencial, como palestras, reuniões pedagógicas, entre outras, podem passar a acontecer de forma virtual ou serem aperfeiçoadas com a utilização das tecnologias (SANTOS *et al.*, 2021).

O docente 14 mencionou o tempo ganho em relação ao deslocamento, que não foi necessário durante o trabalho remoto, propiciando qualidade de vida no trabalho (QVT).

[...] outra coisa que deu qualidade de vida para a gente, em certo sentido, foi o fato também de você ganhar o tempo de deslocamento, porque o deslocamento trabalho-casa, casa-trabalho, ele consome, diariamente para todo servidor aqui. Eu acredito que até mesmo para quem mora aqui pertinho, não vai menos de 45 minutos, 1 hora, porque você tem que se preparar para sair de casa, pegar um carro, pegar um ônibus, esperar um pouco, chegar. Então, mesmo que a gente ganhe 1 hora no nosso dia só para poder melhorar certos processos interno, vai ter mesmo o tempo de 1 hora para

você poder descansar, você dormir a mais, enfim, depois do almoço, você poder relaxar e faz diferença. (DOCENTE 14).

Os achados do estudo estão em conformidade com outros estudos, que também identificaram o trabalho remoto como benefício, considerando a ausência de deslocamento, o que contribui para melhorar a QVT e o bem-estar dos trabalhadores (ANTUNES, 2020). Limongi-França (2012) destaca que o bem-estar relacionado à QVT contempla as dimensões biológica, psicológica, social e organizacional de cada indivíduo, de modo a mantê-lo íntegro como pessoa, cidadão e profissional. Neste sentido, as dimensões abordadas pela autora estão alinhadas com as dimensões da OMS e quando mobilizadas ou influenciadas promovem um ATS.

De acordo com a fala do docente 12, a instituição ficou mais eficiente com a pandemia, o que facilita os fluxos e processos de trabalho.

A gente ficou uma instituição muito mais eficiente, em termos de tomada de decisão, implementação [...]. Eu acho que a gente está criando essa cultura de entregar mais rápido as coisas, porque no passado a gente demorou muito para entregar, no meu ponto de vista. E todo mundo percebeu isso, não foi só eu, todo mundo assim, eu acho que muita gente percebeu que a gente pode fazer muito melhor do que a gente fez... eu acho que enquanto humanidade, não só instituição, enquanto humanidade, a gente sempre tem que tirar o aprendizado de alguma coisa. A gente sempre tem que evoluir enquanto professor [...]. (DOCENTE 12).

Em um cenário de crise, as instituições tendem a ficar mais eficientes para conseguirem sobreviver diante dos desafios impostos. As crises exigem decisões imediatas, desafiam as instituições e promovem grandes mudanças organizacionais (ANTONACOPOULOU; SHEAFFER, 2014). Neste sentido, muitas inovações serão agregadas à cultura institucional e as instituições poderão se tornar mais eficientes.

O docente 11 destacou que desenvolveu habilidades para se aproximar mais dos estudantes e lidar melhor com as particularidades de cada um, de modo a buscar a participação efetiva de toda a turma. Nesse contexto, ele também mencionou a criação, no âmbito institucional, dos núcleos que estudam as relações étnico-raciais, que foi muito relevante, principalmente em um contexto de crise como o de uma pandemia.

Profissionalmente, eu tive que aprender muita coisa, ver outras possibilidades e que agora eu acho que não se perdeu, muita coisa a gente aprendeu e deve continuar. [...] várias pessoas estão voltando como se nada tivesse acontecido, mas eu acho impossível, eu acho impossível, foi uma experiência tão profunda e de tanto tempo, que poxa vida, a gente aprendeu muita coisa, o convívio mesmo, a dar, sei lá, importância para algumas coisas que a gente não dava antes. Enfim, sei lá, eu dei uma mudada e na minha profissão de, eu acho que, de acolher mais, de observar mais o estudante. [...] acho que eu fiquei mais atenta à comunicação, a olhar mesmo para o estudante. Então, eu acho que hoje eu tento, é muito difícil, mas hoje em sala de aula, eu tento envolver a turma inteira[...]. [...] eu fiquei mais atenta, não era cobrado de mim uma formação didática, hoje é, uma formação pedagógica, hoje é [...]. [...] a gente

conseguiu aprovar a criação dos núcleos que estudam as relações étnico-raciais... esses núcleos acolhem as situações, eles trazem a educação para a relação étnico-racial [...]. (DOCENTE 11).

Pesquisa realizada com mais de 1,3 mil pais de estudantes no Brasil, constatou que na opinião de 67% dos responsáveis, os estudantes passaram a respeitar mais os professores durante a pandemia e 73% relataram que o principal apoio que os estudantes receberam no retorno às aulas presenciais partiu dos docentes, que mostraram disponibilidade para sanar suas dúvidas e habilidades para acolher suas demandas (BOCCHINI). Além disso, 89% dos participantes passaram a reconhecer o trabalho docente como mais desafiador durante o cenário de pandemia.

A nova escola pós-pandemia terá que ter um perfil mais humano, será necessário estreitar as relações com as famílias e acolher seus estudantes, colaborando para o seu desenvolvimento integral, considerando o corpo, a mente e as emoções (BRASIL, 2020e). Percebe-se que mesmo enfrentando tantos desafios em um cenário que (re)configurou o seu trabalho, o docente se reinventou e conseguiu desenvolver habilidades e ainda terá que desenvolver tantas outras, para se aproximar mais dos estudantes, realizar escuta qualificada e prestar o suporte necessário. Neste movimento de melhorias contínuas, a instituição estudada também criou os núcleos que estudam as relações étnico-raciais, medida de extrema relevância em um contexto em que acentuou ainda mais as desigualdades na educação. Tais medidas favorecem o bem-estar físico e social da comunidade.

Um avanço no trabalho identificado pelo docente 12 foi a possibilidade de aproximar e interagir com professores de outras áreas durante o trabalho remoto, o que foi muito positivo no retorno ao trabalho presencial.

[...] um ponto positivo que também eu consegui desenvolver durante a pandemia, é que eu trabalhei de maneira remota, com professores [...] de outras áreas, que não seja da área de engenharia. Isso serviu também para eu ver como que as outras áreas trabalham, como que eles se organizam, enquanto áreas, como que eles são, digamos assim, no seu dia a dia, é, conhecer melhor mesmo os colegas que normalmente a gente não tem tanta proximidade. [...] e ao retornar foi muito mais fácil conversar com essas pessoas, a gente já tinha tido algum histórico passado que foi possibilitado durante a pandemia. (DOCENTE 12).

As reuniões virtuais entre docentes foram extremamente importantes, pois possibilitaram que os docentes criassem maior vínculo com os colegas de trabalho, trocassem experiências em relação às vivências e soluções possíveis para enfrentar os problemas do cotidiano de trabalho (SOUZA; ANUNCIATO, 2019). Pela fala do participante, percebe-se o quanto essas interações durante a pandemia contribuíram para o docente criar novas alianças no ambiente de trabalho e sentir-se mais seguro no retorno ao trabalho presencial.

Além de todas as construções, desenvolvimento de habilidades e avanços que os docentes sentiram no trabalho com as exigências do advento da pandemia, alguns docentes fizeram apontamentos sobre estratégias desejadas, que poderiam ter sido adotadas para o enfrentamento das questões impostas pela pandemia, caso tivessem total governabilidade sobre os processos e decisões institucionais. As medidas que foram sugeridas envolvem o ERE; o ambiente físico de trabalho; ações de humanização; o início das aulas; o período de interrupção das aulas; recursos para a saúde pessoal; processos de trabalho; demandas dos estudantes; ambiente institucional; e recursos para o trabalho docente.

Os docentes 01, 10 e 17 sugeriram medidas em relação ao ERE. O docente 01 teria alterado o formato das aulas e distribuído mais equipamentos tecnológicos para os estudantes acompanharem as aulas, conforme a necessidade. O docente 10 sugeriu acompanhamento institucional mais efetivo do ERE, de modo que os estudantes não tivessem tido tantos prejuízos no aprendizado. Já o docente 17 não teria instituído documento específico de acompanhamento das disciplinas durante o ERE, por não ter visto a sua aplicabilidade.

Eu acredito que eu teria de alguma forma, até como foi feito em outras instituições, primeiro, eu teria seguido, estabelecido um horário padrão de trabalho, como é feito em qualquer organização, online. Claro que isso demandaria um treinamento inicial para os alunos, mas eu não flexibilizaria esses horários, manteria os horários rígidos e os alunos como se eles estivessem na escola. Mas junto com isso, talvez, eu ampliaria a necessidade da disponibilização de mais equipamentos tecnológicos [...]. (DOCENTE 01).

Se tivessem funcionários na escola, um melhor acompanhamento desse processo que os meninos passaram pelo ERE, porque o que a gente percebe hoje voltando ao presencial, que ficou muito deficiente, a parte de aprendizado deles. Mesmo com a gente se esforçando, fazendo as coisas, ficou muito deficiente. Hoje a gente está tendo que retornar em muitas coisas, o não cumprimento da ementa, talvez, não sei se só as atividades seria a melhor forma de ser entregue à presença dos meninos, porque ficou muito solto o processo avaliativo. Ele ficou muito atrelado à presença também, essas avaliações, então eu acho que eu teria corrido atrás de melhorar um pouco isso, principalmente nessa questão do aprendizado. (DOCENTE 10).

Eu não teria criado o Plano ERE, isso que eu acho que foi o principal, que mais me afetou. Eu não teria criado essa questão de ficar tendo que avaliar uma coisa que não precisava de ser avaliada, na minha opinião [...]. (DOCENTE 17).

Diante do contexto de pandemia, as instituições de ensino tiveram autonomia para implementarem as estratégias necessárias para garantirem o ERE, tendo como referência documentos institucionais e públicos. Apesar de também terem enfrentado muitos desafios, algumas instituições adotaram outras medidas para viabilizarem o ERE e tiveram retorno satisfatório da comunidade acadêmica, como foi o caso da Unicamp. A instituição realizou pesquisa com 8.391 participantes, incluindo docentes, discentes e funcionários e identificou que 87% da comunidade acadêmica aprovou o desempenho da universidade durante a pandemia

(MATEUS, 2020; AMARAL; POLYDORO; CARVALHO, 2021). Em relação aos principais pontos que contribuíram para esse resultado destacam-se: a Unicamp foi a primeira universidade pública a adotar o ERE; fornecimento de equipamentos/recursos digitais, de forma célere, para os estudantes conseguirem acompanhar o ERE; manutenção das disciplinas pelos docentes, conforme haviam sido planejadas antes da pandemia, com algumas adaptações para atividades práticas; docentes e estudantes tiveram facilidade para utilizar as tecnologias digitais durante o ERE; engajamento da liderança e comunidade acadêmica; compartilhamento de experiências de forma efetiva e; pronta resposta institucional para realizar mudanças necessárias, com envolvimento e participação da comunidade acadêmica.

Neste sentido, percebe-se que as medidas adotadas pela Unicamp influenciaram positivamente a resposta institucional e diante de um cenário em que tantas foram as tentativas em busca de acertos, é relevante que as instituições de ensino reflitam sobre o que poderia ter sido feito para alcançar melhores resultados, assim como aprenda com as boas práticas adotadas por outras instituições. Além disso, é fundamental que se organizem e junto à comunidade estabeleçam um programa de saúde, segurança e bem-estar que corresponda às expectativas de todos os envolvidos e que se mantenha vigente.

O docente 07 mencionou que teria focado em ações mais direcionadas à humanização, viabilizando momentos para acolhimento dos docentes, com escuta qualificada e trocas de experiências.

[...] talvez se pudesse mudar algo como que aconteceu, seria algo no sentido da gente criar algo mais humano, assim, para se abrir, para falar dos nossos receios [...]. Dois momentos, um para a gente compartilhar essa angústia, esse medo, essas inseguranças e outro pra gente compartilhar o que a gente estava fazendo e que estava dando certo, porque assim, eu fiz muitas coisas que os meninos estavam gostando e eu lembro que teve umas colegas que também falaram, olha isso aqui está dando resultado e aí a gente ia trocando figurinhas entre nós. Mas isso, no nosso grupo de amigos, eu acho que faltou um momento pra gente abrir isso, como iniciativa institucional, de falar galera, vamos compartilhar a experiência que está funcionando ou que não funcionou [...]. (DOCENTE 07).

Percebe-se pelo relato, que o docente sentiu falta de a instituição oportunizar ambientes de apoio que favorecessem o seu bem-estar, sua saúde física e mental durante a pandemia. A troca de experiências entre os trabalhadores durante o trabalho remoto contribui para a identificação das melhores soluções para os problemas identificados e para a socialização de saberes (WHO; ILO, 2021; TARDINI; ROMERO, 2022). Sentir-se acolhido no ambiente de trabalho e poder compartilhar junto aos colegas de trabalho experiências vivenciadas no cotidiano de trabalho, assim como questões pessoais aliviam os efeitos do isolamento social e favorecem a promoção de um ATS.

Os docentes 09 e 12 informaram que teriam antecipado, respectivamente, o início do ensino remoto e do ensino híbrido, amenizando os prejuízos para a educação. O docente 12 ainda destacou que a instituição não fez o suficiente pela educação e nesse contexto, ele teria colocado como obrigatório o início do ensino híbrido, de modo que os estudantes tivessem suas necessidades atendidas.

[...] eu teria implementado como eu falei, talvez iniciado todo esse processo de ensino remoto com muito mais antecedência... com todo o respeito, se fôssemos talvez um pouco menos democráticos, de querer sempre ouvir o outro, ouvir o outro, ouvir o outro. A gente acaba protelando demais os prazos para querer abarcar todas as situações possíveis e imagináveis ao invés da gente solucionar uma insatisfação dos alunos perante toda essa insegurança, que eles também tiveram durante esse período de ensino remoto e dos professores, que muitos estavam angustiados também, sem saber o que fazer e a gente só estava com todo respeito, de braços cruzados, esperando o estabelecimento desses protocolos e dessas regras institucionais. Então, eu, particularmente, eu tentaria adiantar o mais rápido possível pra gente evitar todos esses problemas de que, por exemplo, a gente vai terminar o ano letivo de 2022, acho que em abril do ano que vem. (DOCENTE 09).

Eu queria que o ensino híbrido tivesse retornado mais cedo, como uma obrigatoriedade e não uma opcionalidade, porque a opcionalidade deixou todo mundo muito livre [...]. Então, se você deixa, dá muita liberdade, você acaba deixando as coisas muito frouxas, nesse sentido [...] era um período que as pessoas já tinham tomado a segunda dose de vacina, por que que a gente não poderia adotar o híbrido? Por que que a gente não poderia, por exemplo, fazer bolhas? Então, eu teria feito essas ações para ser mais acessível, para que, nós trabalhadores também estivéssemos mais acessíveis para a instituição, da mesma forma que os profissionais de saúde estiveram lutando na linha de frente, na pandemia. Eu acho que a gente tinha que ter feito mais pela educação, nesse sentido. (DOCENTE 12).

Conforme evidenciado pela UNICEF (2022), milhares de estudantes em todo o mundo foram afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas e os impactos decorrentes do fechamento foram muitos, além da perda de aprendizado, os estudantes tiveram a saúde mental prejudicada, tiveram restrição à fonte regular de nutrição e ficaram expostos ao risco de serem abusados. Neste sentido, percebe-se o quanto os estudantes foram prejudicados com a demora do retorno presencial às aulas, sendo necessário que as instituições articulem medidas urgentes para amenizar os impactos decorrentes desse período.

O docente 14 teria feito um movimento institucional, no sentido de aproveitar melhor o período em que as aulas estavam interrompidas, para capacitar os servidores e para revisar os fluxos de trabalho, contribuindo para a melhoria dos processos de trabalho.

[...] no início da pandemia, vamos suspender as atividades presenciais, ok? Ok! Isso significa que não vai ter atividades para os servidores? Não sei, talvez, se a gente pegasse ali o primeiro mês, olha, vamos esperar um mês, não aconteceu nada, no segundo mês, nada, a partir daí, eu entendo que a instituição deveria ter começado a movimentação nesse sentido, de fazer mini cursos, olha, vamos desenvolver outras atividades. Era um momento, no meu entendimento, ideal, para você fazer um monte de coisa que estava parada, por exemplo, revisão de PPC [...] plano pedagógico dos cursos, era um momento ideal, estava todo mundo parado, no sentido de não tem sala de aula, dava pra gente poder parar, olhar para o nosso fluxo... e aí a gente até viu

umas consequências depois disso. Se tivesse naquela época, a revisão de PPC, provavelmente teria incluído carga a distância, carga EAD, se tivesse incluído essa carga EAD, nesse momento de retorno presencial, tem muita gente querendo desenvolver atividades virtuais, coisas que foram boas lá, mas o cara não tem respaldo [...]. A gente poderia ter incluído em todas as disciplinas isso e os professores poderiam utilizar [...]. (DOCENTE 14).

Pesquisa realizada com 28.415 docentes da Educação Básica pública e de instituições que contam com financiamento público, de 13 países da América Latina, avaliou a relação da formação prévia do docente para o ensino remoto e a disponibilidade de recursos tecnológicos e identificou que o Uruguai e o Equador foram os países que apresentaram os resultados mais satisfatórios, sendo que 30% relataram que receberam formação adequada e quase todos os docentes tiveram os recursos tecnológicos adequados para realizarem as atividades remotas (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2021). Ainda conforme dados do estudo, referente exclusivamente à formação, o Brasil e o Chile foram os países que apresentaram as piores taxas de docentes que não se consideravam capacitados para a realização das atividades remotas e referente aos recursos tecnológicos, os piores resultados foram dos docentes de Honduras e El Salvador. Os dados evidenciam que os docentes foram muito expostos em suas rotinas de trabalho durante o ensino remoto e isso reflete em toda a comunidade acadêmica, além de poder trazer prejuízos para a saúde física e mental dos docentes. Assim, torna-se imprescindível que as instituições de ensino avaliem as fragilidades desse período e implemente estratégias contínuas direcionadas à formação do corpo docente para lidar com tecnologias digitais.

Os participantes 05 e 15 referiram sobre os investimentos em recursos para a saúde pessoal dos docentes, que estimulassem a adoção de um estilo de vida saudável, em busca do bem-estar no trabalho. O docente 05 destacou que teria criado programas para engajar os docentes em atividades de promoção da saúde. E, o docente 15 destacou que pensaria em uma política institucional com foco na saúde mental dos trabalhadores e teria flexibilizado os processos de trabalho, de modo a ter resultados mais satisfatórios, o que favoreceria o ambiente psicossocial de trabalho.

[...] poderia ter tido um programa um pouco mais efetivo de tentar engajar os professores em uma atividade e um cuidado com a saúde. De repente fazer alguns, ter uma equipe de pessoas que são voltadas para essa questão da saúde, para poder desenvolver um programa, no engajamento das pessoas, de repente uma atividade, “gente vamos, olha é importante, nós estamos propondo aqui, olha...”. Obviamente adesão voluntária tudo mais, mas vamos criar um hábito, uma rotina de exercício físico, uma rotina de segurança para a gente começar ou outra rotina, ou vamos compartilhar aqui iniciativas que estão favorecendo uma alimentação saudável ou alguma coisa assim. Eu não vi nada disso, eu acho que realmente poderia ter tido esse cuidado, é uma coisa que não era tão difícil de ser feito e não foi [...]. (DOCENTE 05).

[...] eu acredito que o primeiro ponto é o não engessamento das rotinas de trabalho. Eu acho que esse é um ponto extremamente negativo, então eu acho que quando a nossa rotina de trabalho tem que ficar passando por crivos e por adequações de acordo com olhares de pessoas que não estão ali na execução direta da disciplina, na execução direta da rotina de trabalho, eu vejo como malefício e não como um benefício [...]. [...] uma medida muito importante, seria a escuta com relação a ações efetivamente de saúde dentro do campus. Nós temos um problema de saúde mental enorme, eu acho que quando essa bomba estourar, ela vai estourar de acordo aqui dentro e nós não teremos como nos suprir. Eu digo assim, nos suprir, porque nós temos pessoas que estão se afastando com problema de saúde mental, várias pessoas tomando remédio por questão de saúde mental e a gente não tem uma conversa, a gente não trata esse assunto, muito antes, pelo contrário. A gente não entende como que as pessoas gostariam de ser tratadas, como que a gente pode melhorar o nosso próprio ambiente de trabalho, como que a gente pode desenhar tudo isso. Então eu, enquanto gestão, esse seria o primeiro ponto que eu olharia, e não só para o nível pandêmico, eu acho que isso tudo se agravou muito na pandemia, porque a gente viveu realmente uma excepcionalidade, mas isso vem ao longo do tempo e ele vem de uma maneira muito grande [...] de dez professores que eu conheço, aproximadamente oito tomam remédio e fazem acompanhamento psiquiátrico. É muita coisa, é muita coisa e quando a gente olha, a pessoa dá bom dia, ela sorri, mas a gente não sabe o que ela está passando por dentro e a gente não tem ninguém, a gente está solto, não tem ninguém. Tudo parece que tem que partir muito da gente, ah, é você que tem que olhar, é você que tem que fazer, mas tá, a gente está precisando de alguém que fale, que acolha e que fale, vamos tomar uma atitude institucional, vamos conversar com as pessoas, vamos tentar entender, vamos de repente criar um plano de ação com algumas medidas, quem quer colaborar? E não tem [...] que a gente tenha uma política [...]. (DOCENTE 15).

Percebe-se que as sugestões dos participantes estão totalmente alinhadas com o modelo de ATS proposto pela OMS, no qual se espera que a instituição adote um programa que garanta a saúde, segurança e bem-estar dos trabalhadores. Aliado a essa medida, a OIT (2020) destaca a necessidade de as instituições avaliarem a gestão de riscos, especialmente em relação aos fatores psicossociais, com sensibilidade e cuidado para identificar as necessidades, de forma singular, uma vez que os trabalhadores respondem de formas diferentes diante das ameaças.

Nessa perspectiva, em que se evidenciou a necessidade de flexibilizar os processos de trabalho, os docentes 12 e 19 destacaram que teriam disponibilizado espaços dentro da instituição durante a pandemia para atender demandas específicas de alguns estudantes. O docente 19 ainda relatou que teria simplificado alguns processos, de modo a não sobrecarregar os gestores.

[...] muitos alunos se sentiram abandonados, porque a gente poderia fazer alguma coisa, a gente não podia abrir laboratório de informática para o aluno que tem pouco acesso usar a instituição. Se eu pudesse indicar alguma coisa diferente, eu teria feito mais isso, daria mais acesso aos alunos, à nossa infraestrutura, de maneira com que as coisas pudessem acontecer minimamente aqui [...]. (DOCENTE 12).

[...] eu entendo toda a situação da pandemia, eu não sou uma pessoa negacionista, eu segui à risca todas as recomendações, mas eu acho que em alguns momentos seria muito importante a gente ter dado acesso a alguns alunos específicos aqui, nem que fosse assim, só o aluno e o professor. Tinha alguns casos que era impraticável fazer online, alunos com muita dificuldade de mexer nas tecnologias básicas, de mexer com o computador. Então, eu acredito que eu tentaria sim, buscaria uma possibilidade de que esse aluno viesse aqui, acessasse os livros da biblioteca. Fez muita diferença isso,

porque a nossa biblioteca virtual é muito ruim em termos de disponibilização de obras e aí eu ficava, poxa, será que realmente a gente não conseguiria criar uma estrutura aqui para que o aluno viesse, buscasse um livro? Eu não sei, nem que esse livro tivesse que ficar em uma quarentena, depois que ele devolve, ficaria aqui dias, sem ninguém poder pegar. Não sei, eu acho que talvez ficou muito fechado, ficou muito restrito esse acesso ao campus, sem possibilidade nenhuma de utilizar os equipamentos [...]. Eu acho que se burocratizou demais durante a pandemia, os processos aqui dentro e isso sobrecarregou muito quem está nas pontas [...] os coordenadores, direção de ensino, gerou muito trabalho, porque todo o tempo tinha que avaliar o trabalho de alguém. (DOCENTE 19).

Percebe-se que as medidas sugeridas pelos docentes seriam para mobilizar as dimensões de ATS da OMS (2010) “envolvimento da instituição na comunidade”, garantindo recursos para que os docentes efetivamente acompanhassem o ERE, em prol do bem-estar físico e social dos estudantes e “ambiente psicossocial de trabalho”, reavaliando os fluxos de trabalho em benefício do bem-estar físico e mental dos trabalhadores. Tendo em vista que o objetivo fim da instituição estudada é o alcance de um ensino de qualidade, tais ações sugeridas são extremamente relevantes, pois focam em quem precisa garantir o resultado fim e em quem precisa ter condições adequadas para receber e assimilar.

Os docentes 02 e 20 destacaram que teriam viabilizado e adequado o ambiente institucional para o trabalho docente durante o ensino remoto, garantindo a segurança e o bem-estar dos docentes. O docente 02 relatou que teria investido todo o recurso da instituição para estruturar o trabalho no domicílio do docente, a partir do momento em que o ambiente institucional não foi disponibilizado, incluindo investimento em tecnologias digitais, que garantissem maior controle das atividades avaliativas. O docente 20 mencionou que esperava que os dados da pesquisa sensibilizassem a instituição a reavaliar a gestão da saúde e segurança dos trabalhadores, de modo a estar mais preparada para outros momentos de crise.

[...] não foi oferecido para os professores outra opção. Se essa pessoa estivesse deslocando de carro para cá, indo e voltando, ela não precisava ter contato com o porteiro, sinceramente, dar essa alternativa para a pessoa eu acho que você não ia infringir norma nenhuma. Eu entendi o isolamento social, ela ia continuar em isolamento. Porque a gente entra para o nosso gabinete, fica ali fechado e poderia até limpar, ter um sistema de limpeza ou não ter [...]. [...] se eu fosse diretora, de verdade, o recurso que o campus tivesse, eu ia dedicar ele à educação, como deve ser feito hoje, só que na casa do professor. Já que o espaço da sala de aula agora é a casa do professor, deveria. Então, é, de verdade, igual eu falei, cara a gente não tinha nem um ambiente para fazer uma atividade avaliativa certa e eu tive um problema com atividade avaliativa, de um aluno que não entregou e afirmou que entregou, durante a prova [...]. (DOCENTE 02).

[...] primeiro que seria remoto o ensino para os alunos, mas não o nosso trabalho, a gente teria que criar, eu sei que no início a ideia era isolamento total, a gente teria criado aqui estações de trabalho seguras, com condições de transmitir as aulas daqui... Porque a gente ia desfazer só a aglomeração na sala de aula, mas a gente não perderia o apoio e o trabalho conjunto, pois o meu trabalho é feito aqui, mas sou eu, o pedagógico, o técnico, a gente ofertaria isso... com todas as medidas de segurança [...]. A gente começou a ofertar o ensino remoto depois de uns quatro, cinco meses, esses

meses foram só de desespero e tentativa de elaborar alguma coisa. Eu acho o ensino remoto, essa coisa de cada um trabalhando em sua casa, cada um montando o seu escritório, cada um por si e Deus para todos, não foi uma boa forma. Uma forma melhor, se eu pudesse ter tomado a decisão, era assim, vamos montar aqui os locais de transmissão de gravação, o que é que seja, pra gente ter algum suporte da escola [...] eu acho, todo mundo fala isso, a escola, a instituição, tinha que ter planejado também um local de trabalho para o docente no ensino remoto, oferecer suporte, estrutura, esse tipo de coisa [...] tomara que o seu trabalho chame a atenção da instituição para os próximos momentos que certamente vão vir, pra gente ter uma estrutura que relaciona saúde e trabalho, ou seja, que pense saúde na nossa rotina de trabalho mais preparada para esses próximos momentos [...]. (DOCENTE 20).

Tais medidas são direcionadas para adequar o ambiente físico de trabalho, seja no ambiente institucional ou na residência do docente. A partir do momento em que a instituição não permitiu o uso interno de suas instalações para o ensino remoto, deveria necessariamente garantir condições para que trabalho em domicílio fosse estruturado e atendesse as necessidades dos docentes (WHO; ILO, 2021). Ainda conforme os autores, cabe destacar que os trabalhadores que são submetidos ao trabalho remoto, podem enfrentar riscos adicionais em relação ao ambiente físico e à ergonomia, devido os ambientes domésticos não atenderem as mesmas exigências de segurança e saúde ocupacional que os demais locais tradicionais de trabalho. Desta forma, as sugestões dos docentes contribuem para influenciar o ambiente físico de trabalho na promoção de um ATS.

Verifica-se que os ensinamentos advindos do contexto pandêmico em relação ao trabalho docente são muito relevantes e contribuem para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo que a pandemia traz aprendizados, ela também permite reflexão sobre a importância das instituições de ensino se reinventarem e se adaptarem diante de mudanças, envolvendo todos os trabalhadores na busca das melhores estratégias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou compreender a (re)configuração do trabalho na perspectiva de docentes de uma Instituição Federal de Ensino durante a pandemia de COVID-19 sob o prisma do ATS. Na pandemia, especialmente a necessidade do isolamento social, entre outros desfechos, levou as instituições de ensino a (re)configurarem o trabalho para garantirem a continuidade da educação. Tal (re)configuração não foi livre de riscos, os quais poderiam ter sido prevenidos ou minimizados com o enquadramento de dispositivos legais e de atividades na perspectiva de uma cultura de segurança eficaz e de um ATS.

Verificou-se os esforços da instituição e dos docentes para se adequarem à reformulação da educação e para garantirem a continuidade do ensino durante a pandemia, criando estratégias para viabilizar o ensino remoto. Dessa forma, foi identificado nos achados do presente estudo iniciativas como: estratégias institucionais e individuais de enfrentamento à pandemia; disponibilidade de recursos para a saúde pessoal; disponibilidade de recursos pela instituição e; estratégias de aquisições de recursos pelo docente.

Entretanto, os docentes vivenciaram vários desafios no ambiente de trabalho devido a exigência de (re)configuração do trabalho durante esse período, sendo estes relacionados ao ambiente físico de trabalho; ao desempenho no trabalho; ao aprendizado discente e; aos impactos da pandemia na vida pessoal. Também foram evidenciados no estudo os ensinamentos em relação ao trabalho docente, com destaque para o aprendizado de novas tecnologias, avanços no trabalho docente e estratégias que foram desejadas pelos docentes para o enfrentamento das questões impostas pela pandemia.

Verifica-se que a (re)configuração do trabalho durante a pandemia afetou o modo dos docentes se relacionarem com o ambiente de trabalho, a equipe de trabalho, com os discentes, bem como com a sua vida pessoal e profissional, sua saúde física e mental e com a comunidade. Assim, os achados desta pesquisa identificaram potencialidades e desafios na (re)configuração do trabalho docente em todas as dimensões do referencial teórico adotado.

Torna-se necessário que as instituições de ensino tenham um olhar diferenciado para a gestão da saúde e segurança dos trabalhadores, fundamentadas no ATS e reflitam sobre as potencialidades que favoreceram o avanço do trabalho docente no cenário de pandemia e estejam mais preparadas para outros possíveis momentos de crise.

Este estudo possui limitações, tendo em vista que os resultados apresentados foram baseados apenas na percepção dos docentes e na análise documental, não sendo avaliada a visão

dos gestores da instituição, que poderiam ter contribuições e visões diferentes sobre o objeto de estudo.

Espera-se que os resultados desta pesquisa sejam um estímulo para novas produções acadêmicas sobre a temática com aplicabilidade em diferentes cenários e contextos. Ainda, pretende-se que este estudo ofereça um norte para que as instituições se preparem previamente para possíveis vivências como a da pandemia e estejam organizadas para uma resposta ágil e de qualidade.

O estudo avança no conhecimento científico, ao explorar o ATS de forma global, no contexto da pandemia, levando em consideração a articulação das quatro dimensões propostas pela OMS. O estudo tem relevância social, considerando que no cenário de pandemia, a segurança, saúde e bem-estar dos trabalhadores nas instituições de ensino interferem diretamente na produtividade e sustentabilidade da instituição, além de trazer reflexos importantes a nível socioeconômico. Ademais, o estudo também contribui para o fortalecimento de políticas públicas de atenção à saúde e segurança dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA A SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO (OSHA). **COVID-19: voltar ao local de trabalho - adaptação dos locais de trabalho e proteção dos trabalhadores.** União Europeia, p. 1-9, dez. 2020. Disponível em: <https://osha.europa.eu/pt/publications/covid-19-back-workplace-adapting-workplaces-and-protecting-workers>. Acesso em: 26 dez. 2021.

ALMEIDA, N. G. **Modelo Assistencial e ambiente de trabalho saudável no contexto hospitalar** [dissertação]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, 2019. 190 p.

ALMEIDA, P. R. *et al.* Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 21, n. 3, p. 1-26, 2021. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032021000300275. Acesso em 25 jul. 2023.

ÁLVAREZ-ARREGUI, E. *et al.* Pedagogical Leaders and the Teaching-Learning Processes in COVID-19 Times. **Int. J. Environ. Res. Public Health**. jul 2021, v. 18, n. 15:7731, p. 1-22. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8345351/pdf/ijerph-18-07731.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

AMARAL, E. A.; POLYDORO, S. A. J.; CARVALHO, M. A. A. G. Desenvolvimento docente para educação remota emergencial: relato da Unicamp. **Tema de Ensino em Saúde**. Medicina (Ribeirão Preto). v. 54, n. 1, e-182214. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/182214/175203>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ANDIFES. **Reitores fazem relatos sobre as experiências de ensino remoto em seminário da Andifes.** Brasília, DF: Portal ANDIFES. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=84875>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ANTONACOPOULOU, E. P.; SHEAFFER, Z. Learning in crisis: rethinking the relationship between organizational learning and crisis management. **Journal of Management Inquiry**, v. 23, n. 1, p. 5-21, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1056492612472730>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ANTUNES, A. **As contradições do trabalho remoto.** CEE/FIOCRUZ, 20 out. 2020. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=contradicoes-do-trabalho-remoto>. Acesso em: 27 jul. 2023.

APPENZELLER, S. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.** 44 (Supl 01). 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023.

AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25 (Supl. 1), p. 2423-2446, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDqq4qT7WtPhvYr/?format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ARAÚJO, M. F. *et al.* Impactos da pandemia de Covid-19 em docentes que exercem cargos de gestão/ administrativo. **Experiências de Educação em Tempos de Educação Híbrida**, v. 1, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220809797.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275.

AURELIANO, F. E. B.; QUEIROZ, D. E. As Tecnologias Digitais como Recursos Pedagógicos no Ensino Remoto: Implicações na Formação Continuada e nas Práticas Docentes. **Educ. rev.** 39. 2023 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BAADE, J. H. *et al.* Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **HOLOS**, ano 36, v.5, e.10910, p.1-18, 2020.

BANCO MUNDIAL; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **The state of the global education crisis: a path to recovery**. Dec. 2021, 54p. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023

BAKKER, A. B.; ALBRECHT, S. Work engagement: current trends. **Career Dev. Int./Emerald Publishing**. 2018, v. 23, n. 1, p.4–11. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/CDI-11-2017-0207/fullpdf?title=work-engagement-current-trends>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: 70. ed., 2011. ISBN 978-85-62938-04-71.

BARROS, J. L. *et al.* Tecnologias da informação e comunicação na base nacional curricular comum para o Ensino Fundamental: concepção dos professores de São José de Ribamar, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-19, e482974127, 2020.

BELAY, A. A. *et al.* Work-related burnout among public secondary school teachers is significantly influenced by the psychosocial work factors: a cross-sectional study from Ethiopia. **Front Psychol.**, v.14:1215421, p. 1-11, jul. 2023. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10351280/pdf/fpsyg-14-1215421.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BERNARDO, K. A.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. **Rev. Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 8-39, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908/12416>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BEZERRA, C. B. *et al.* Impacto psicossocial do isolamento durante pandemia de covid-19 na população brasileira: análise transversal preliminar. **Saúde Soc.** São Paulo, v.29, n.4, e. 200412, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mMrwMQpYb3G8GyJ8zbRJPgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 jul. 2023.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a. Diário Oficial da União, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Economia. **Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME nº 90, de 28 de setembro de 2021.** Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 187, p. 63, 01 out. 2021a. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp/sedgg/me-n-90-de-28-de-setembro-de-2021-349566093>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. 2020b. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 202 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino**. Versão 02, 20 p., jul. 2020d. Disponível em: <https://vps3574.publiccloud.com.br/cartilhabio.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente **Guia de orientações acolher vidas para fortalecer emoções e criar estratégias pós-pandemia-covid-19**. Brasília: DF, 2020e. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/Guia_de_Orientacoes_.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS** - Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 03 mar. 2021c. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Informes diários Covid-19. **Covid-19: 21.482.323 pessoas estão recuperadas no Brasil**. Brasília, 19 dez. 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-semanais-covid-19/covid-19-21-482-323-pessoas-estao-recuperadas-no-brasil>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.823 de 23 de agosto de 2012**. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Brasília, DF. 2012b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Guia de vigilância epidemiológica: emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019 – COVID-19**. Brasília, 2021e, 86 p. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE E DA EDUCAÇÃO. **Governo Federal apresenta orientações para volta segura às aulas presenciais**. 05 de ago. 2021f. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/agosto/governo-federal-apresenta-orientacoes-para-volta-segura-as-aulas-presenciais>. Acesso em 21 jul. 2023.

BREHMER, L. C. F. *et al.* Healthy work environments in the perception of nursing professors and students. **Journal of Nursing Education and Practice**, v. 13, n. 7, p. 40-46, 2023. Disponível em: <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/jnep/article/view/23024/14643>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRIDI, M. A. A Pandemia Covid19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 141-165, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3MfRK5yDnzN9HsMzH5bCfqD/#>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BROCH, C. *et al.* A satisfação no trabalho docente em educação física: um diagnóstico do perfil de professores universitários. **J. Phys. Educ.** v. 31, e.3179, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/XQgv35Ds6jJLFL59rPqvHhh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BROOKS, S. K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **Lancet**, v. 395, p. 912-20, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(20\)30460-8.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(20)30460-8.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

BURKI, T. K. COVID-19: consequences for higher education. **Lancet Oncol.** 2020; 21(6):758. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S1470-2045%2820%2930287-4>. Acesso em: 22 jun.2023.

CALDERANI, E. B.; VIANNA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do COVID-19. **Rev. eletrôn. adm.** 28 (2), 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/6HvcGBsDyvvzNFMMSDrvGsww/>. Acesso em 25 jun 2023.

CARAM, C. S. *et al.* Moral suffering in health professionals: portrait of the work environment in times of COVID-19. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 74 (Suppl 1): e20200653, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gRV3fH7fmrrGFrzT96F7drf/?format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARRETERO, S. *et al.* What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?: insights from. European Commission, **Joint Research Centre**. Publications Office, 2021. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1e0cce2f-509f-11eb-b59f-01aa75ed71a1>. Acesso em 23 jul. 2023.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3108>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **SARS-Cov-2 is transmitted by exposure to infectious respiratory fluids**. EUA, 7 may. 2021. Disponível em: https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/science/science-briefs/sars-cov-2-transmission.html#anchor_1619805150492. Acesso em: 14 jan. 2022.

CHAVES, U. S. B. *et al.* Repercussões do ensino a distância no processo de formação em enfermagem na Pandemia da COVID-19. **RSD**. 2021;10(5):e27510514702. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14702/13384>. Acesso em: 24 jun 2023.

CHIAVENATO, I. **Administración de recursos humanos**: el capital humano de las organizaciones. 10 ed. McGraw-Hill Interamericana, 2019. 441 p. ISBN 978-1-4562-6316-4.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsf3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COMISSÃO INTERNACIONAL DE SAÚDE OCUPACIONAL (ICOH). **Criando um ambiente de trabalho seguro e saudável**: um guia de saúde e segurança ocupacional para empresários, gestores e proprietários. Versão 6, 2014, 68 p. Disponível em: <http://www.icohweb.org/site/multimedia/oh-guide/OH%20Guide%20Portuguese%20Translati on.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

CONSÓRCIO DE VEÍCULOS DE IMPRENSA (CVI). **Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil**. G1, 12 jan. 2022. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/?ga=2.121995339.1548918406.1642089837-1660901184.1639890217>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DE ARCO-CANOLES, O. C.; PUENAYAN PORTILLA, Y. G.; VACA MORALES, L. V. Modelo de promoción de la salud en el lugar de trabajo: una propuesta. **Av. Enferm.**, Bogotá, v. 37, n. 2, p. 227-236, may/aug. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v37n2/0121-4500-aven-37-02-227.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIAS-TRINDADE, S.; FERREIRA, A. G. *Digital teaching skills*: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency, **Icono 14**, v. 18, n. 2, p. 162-187, 2020. Disponível em: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1519/1705>. Acesso em 20 set. 2020.

DIRANI, K.M. *et al.* Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. **Human Resource Development International**, v. 23, n. 4, p. 380-394, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/13678868.2020.1780078?needAccess=true>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ENGZELLA, P.; FREY, A.; VERHAGENA, M. D. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. **Proc Natl Acad Sci U S A**. 2021 Apr. 27; v. 118, n. 17, e2022376118, p. 1-7. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8092566/pdf/pnas.202022376.pdf>. Acesso em 15 jul. 2023.

FABRIZ, S.; MENDZHERITSKAYA, J.; STEHLE, S. Impact of synchronous and asynchronous settings of online teaching and learning in higher education on students' learning experience during COVID-19. **Front Psychol.** 2021, Oct 11; v.12. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8542673/pdf/fpsyg-12-733554.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FERNANDES, A. V. *et al.* Formação de professores para o ensino remoto: uma intervenção realizada no município de Riacho de Santana/RN. **Res. Soc. Dev.** v. 10, n. 6, e37510615744, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15744/14211>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FERREIRA, A. P. *et al.* Literature review on working environment hazards relative to the working conditions and impact on workers' health. **Rev. Bras. Med. Trab.**, v. 16, n. 3, p. 360-370, 2018. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/en_v16n3a14.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

FIGUEIREDO, E. *et al.* Teletrabalho: contributos e desafios para as organizações. **Revista Psicologia: Organizações & Trabalho**, v. 21, n. 2, p. 1427-1438, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v21n2/v21n2a02.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FOX, M. A. *et al.* Cumulative risks from stressor exposures and personal risk factors in the workplace: examples from a scoping review. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 18, n. 5850, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/11/5850/htm>. Acesso em: 03 jan. 2022.

FRAYSIER, K.; RESCHLY, A.; APPLETON, J. Predicting postsecondary enrollment with secondary student engagement data. **Journal of Psychoeducational Assessment**. V. 38, Issue 7, October 2020, p. 882-899. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0734282920903168>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FUNDAÇÃO EUROPEIA PARA A MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA E DE TRABALHO (EUROFOUND); INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **Working anytime, anywhere: the effects on the world of work.** Luxembourg and Geneva, 74 p., 2017. Disponível em: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1658en.pdf. Acesso em 13 jan. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Estudo apresenta dados sobre os impactos da Covid-19.** Rio de Janeiro, 18 dez. 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-apresenta-dados-sobre-os-impactos-da-covid-19>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Covid-19: extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF.** 24 jan. 2022. Disponível em: Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF. Acesso em: 28 jul. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. São Paulo, 15 de setembro de 2022.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados->

de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil. Acesso em: 20 jul. 2023.

GABRIEL, S.; LEOCÁDIO, T. **Técnica de enfermagem é a primeira pessoa vacinada contra o coronavírus em Minas Gerais: 'nossa luz no fim do túnel'**. Belo Horizonte, 18 de jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/01/18/tecnica-de-enfermagem-e-a-primeira-pessoa-vacinada-contra-o-coronavirus-em-minas-gerais.ghtml>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GODOI, M. *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e. 4309108734, p. 1-19, 2020.

GÓES, G. S.; MARTINS, F. S.; NASCIMENTO, J. A. S. **O Trabalho remoto e a pandemia: o que a pnad covid-19 nos mostrou**. Carta Conjuntura, Ipea, Brasília, n. 50, p. 1-16, 02 fev. 2021. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10472/6/CC_50_mt_trabalho_remoto_e_a_pandemia.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA UFMG (GESTRADO/UFMG). **Relatório Técnico: trabalho docente em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

GUO, YR. *et al.* The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak: an update on the status. **Mil. Med. Res.**, v. 7, n. 11, 2020. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7068984/pdf/40779_2020_Article_240.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

HARMON, R. B. *et al.* Implementing healthy work environment standards in an academic workplace: an update. **J. Prof. Nurs.**, v. 34, n. 1, p. 20-24, jan/feb. 2018.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **EDUCAUSE Review**. 27;2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 22 jun. 2023.

HOSS, T.; ANCINA, A.; KASPAR, K. Forced remote learning during the COVID-19 pandemic in Germany: a mixed-methods study on students' positive and negative expectations. **Front Psychol**. 2021 Aug v. 31, n.12, p. 1-9. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8439379/pdf/fpsyg-12-642616.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar: divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. 08 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 21 jul. 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. Desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia. P. 1-28, 2021. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Pulso_voltaaulas_esporte.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Professores destacam uso da tecnologia no ensino e aproximação com as famílias como “legado” da pandemia**. 10 set. 2020. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/professores-destacam-uso-da-tecnologia-no-ensino-e-aproximacao-com-as-familias-como-legado-da-pandemia/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE (IASC). **Guia preliminar: como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de COVID-19**. Tradução: Dr. Márcio Gagliato, 2020. 15p. Disponível em: [https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-03/IASC Interim Briefing Note on COVID-19 Outbreak Readiness and Response Operations - MHPSS \(Portuguese\).pdf](https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-03/IASC%20Interim%20Briefing%20Note%20on%20COVID-19%20Outbreak%20Readiness%20and%20Response%20Operations%20-%20MHPSS%20(Portuguese).pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **Managing work-related psychosocial risks during the COVID-19 pandemic**. Geneva, 2020, 35p. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/instructionalmaterial/wcms_748638.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (OIT). **Implementing a safe and healthy working environment: where are we now?** 27 apr. 2023, 45 p. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_879122.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

JAHANGIRI, M.; COUSINGS, R.; GHARIBI, V. Let's get back to work: Preventive biological cycle management of COVID-19 in the workplace. **Work**, v. 66, n. 4, p. 713-716, 2020. Disponível em: <https://content.iospress.com/download/work/wor203217?id=work%2Fwor203217>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LIMA, A. Q. O.; TUMBO, D. L. Desafios do Ensino Remoto na Educação Básica em tempos de pandemia. **Revista Faculdade FAMEN/REFFEN**, v. 2, n. 1, p. 141 - 151, maio 2021. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/26/33>. Acesso em: 23 de junho de 2023.

LIMA, P. V.; NOVATO, T. S.; CARVALHO, M. P. Desafios e Medidas de Enfrentamento na Educação dos Surdos e Deficientes Auditivos em Tempos de Pandemia. **Rev. Bras. Educ. espec**; 28: e0055, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6ByqzqrCt3ZctvJ73rRYKwc/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. **Qualidade de vida no trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Atlas. 2.ed., 2012. 217 p.

LUNARDI, N. M. S. S. *et al.* Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LOSEKANN, R. G. C. B.; MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, e53637, p. 71-75, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637/751375150139>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MADRONERO, D. I.; ORDÓÑEZ, E. J. Perceptions of the return to face-to-face education and reconfiguration of the domestic burden of university teachers during Covid-19 post-pandemic times. **Rev. Investig. Salub. Univ. Boyacá**, v.9, n. 1, p. 62-75. 2022. Disponível em: <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/rs/article/view/788/716>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MALTA, D. C. *et al.* Distanciamento social, sentimento de tristeza e estilos de vida da população brasileira durante a pandemia de Covid-19. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p- 177-190, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/8YsdKcVzwf3yYVZqWMnbnXs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MANCIBO, D. Trabalho remoto na educação superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Rev. USP**, São Paulo, n. 127, p. 105-116, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180086/166676>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Rev. Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MARTINS, Y. V. M.; PADILHA, W. W. N. Estratégias pedagógicas de inclusão e retenção de estudantes em tempos de pandemia: relato de experiência. **Revista da ABENO**, v. 21, n. 1: 1263, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1263/1051>. Acesso em 17 jul. 2023.

MATEUS, F. **Pesquisa aponta que 87% da comunidade universitária aprova desempenho da Unicampi durante pandemia**. 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/09/30/pesquisa-aponta-que-87-da-comunidade-universitaria-aprova-desempenho-da-unicamp>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MATIAS, A. B. *et al.* A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **TEMAS LIVRES. Ciênc. saúde coletiva**, v. 28, n. 2, p. 537-546, fev. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ShxBsc9dLTPwfKpSykGZnjL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 de jun. 2023.

MEDINA-GUILLEN, L. F. Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. **Uniciencia**, Heredia, v. 35, n. 2, p. 223-236, dec. 2021. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-34702021000200223&lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2023.

MINAS GERAIS (MG). **Protocolo Minas Consciente**: retomando a economia do jeito certo. Secretarias de Desenvolvimento Econômico (Sede) e de Saúde (SES-MG). Belo Horizonte, MG, versão 3.12, 12 nov. 2021. Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/protocolos/minas_consciente_protocolo_v3.12_revisado_1.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. Hucitec, 2014. 416 p. ISBN: 978-8527101813.

MOTTA-PASSOS, I. *et al.* Percepção do ensino remoto emergencial por discentes em uma escola de ensino superior de saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 47, n. 1, e.031, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/DsbpmD5PJvN8PNLQPscnqbq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jul. 2023.

NEME, G. G. S.; LIMONGI, J. E. O trabalho docente e a saúde do professor universitário: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Geograf. Med. Saúde**, v. 16, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/49861/28608>. Acesso em: 25 jul. 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. **Prospects**, Paris, v. 49, p. 35-41, 2020. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7332737/pdf/11125_2020_Article_9487.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

NÚÑEZ; R. N.; SUÁREZ, A. A. G.; SUÁREZ, C. A. H. Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. **Psicogente**, v. 24, n. 45, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org.co/pdf/psico/v24n45/0124-0137-psico-24-45-108.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Rev. Retr. Esc.**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E.; CLEMENTINO, A. M. **Relatório Técnico**: trabalho docente em tempos de pandemia. GESTRADO/UFGM, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

OLIVEIRA, D. L.; MALUF, E. B.; CORRÊA, A. O comportamento da liderança organizacional observado na fase do isolamento social da pandemia COVID-19. **Rev. Foco**, Curitiba, v. 16, n. 7, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2485/1685>. Acesso em: 24 jul. 2023.

OLIVEIRA, M. A. M. *et al.* Trabalho docente: uma leitura dos professores na instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 127-143, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/150/281>. Acesso em: 06 mar. 2022.

OLIVEIRA, M. Q. Docência na Educação Básica em tempos de pandemia: ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no ano letivo de 2020 da Escola Integral Professora Ana Cristina Rolim Machado. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 12, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11466/10128>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

ORDOÑEZ, S.; SALTOS, D. Intensificación del trabajo, estrés laboral, sus efectos en la salud docente de unidades educativas de la zona 8 del Guayas. **Revista Científica Mundo de La Investigación y El Conocimiento**, v. 2, p. 650– 670, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pandemia de Covid-19 expôs desigualdade digital em todo o mundo**. 14 jul. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/07/1720021>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **OIT: é necessário garantir a proteção dos trabalhadores agora e após o fim do confinamento**. 28 de abr. 2020a. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_743059/lang--pt/index.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Teletrabalho durante e após a pandemia da COVID-19 - Guia prático** Bureau Internacional do Trabalho, Genebra, 46 p., jul. 2020b. ISBN: 978-972-704-443-6. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_771262.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Um regresso seguro e saudável ao trabalho durante a pandemia COVID-19**. Maio 2020c, p. 1-8. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_755478.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – LISBOA (OIT-LISBOA). **Newsletter**, n. 52, ano 20, p. 1-4, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_832905.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Ambientes de trabalho saudáveis: um modelo para ação: para empregadores, trabalhadores, formuladores de política e profissionais**. Tradução do Serviço Social da Indústria. Brasília: SESI/DN, 2010, 26 p. Disponível em:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44307/9789241599313_por.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 27 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Cinco chaves para ambientes de trabalho saudáveis**: não há riqueza nos negócios sem a saúde dos trabalhadores, [2010?]. Disponível em: https://www.who.int/occupational_health/5keys_healthy_workplaces_portuguese.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **“Reabertura segura das escolas deve ser prioridade”, alertam UNICEF, UNESCO e OPAS/OMS**. Brasília, DF, 18 set. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/18-9-2020-reabertura-segura-das-escolas-deve-ser-prioridade-alertam-unicef-unesco-e>. Acesso em: 29 set. 2021.

OTUYEMI, O. D.; JEBOSE, O. J. Experience and Perceptions of Nigerian Undergraduate Dental Students to Virtual Learning during the COVID-19 Pandemic. **Nigerian Journal of Clinical Practice**, v. 26, n. 5, p. 566-573, May 2023. Disponível em: https://journals.lww.com/njcp/Fulltext/2023/05000/Experience_and_Perceptions_of_Nigerian.6.aspx. Acesso em 26 jul. 2023.

OZAMIZ-ETXEBARRIA, N. *et al.* Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: a meta-analysis. **Int. J. Environ. Res. Public. Health**. v. 20, n. 6, 4866, p. 1-13, Mar. 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/6/4866>. Acesso em 24 jul. 2023.

PESSOA, F. **O excesso de reuniões online durante a pandemia gerou um novo fenômeno, a "Fadiga do Zoom"**. 25 out. 2021. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/carreiras-e-mercado-de-trabalho/2021/10/13617620-o-excesso-de-reunioes-online-durante-a-pandemia-gerou-um-novo-fenomeno-a-fadiga-do-zoom.html>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PHAM, C. T. *et al.* Integrative settings approach to workplace health promotion to address contemporary challenges for worker health in the Asia-Pacific. **Glob Health Promot.**, v. 27, n. 2, p. 82-90, Jun. 2020.

PINHO, P. S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, e00325157, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

PITANGA, F. J. G.; BECK, C. C.; PITANGA, C. P. S. Atividade Física e Redução do Comportamento Sedentário durante a Pandemia do Coronavírus. **Ponto de Vista**, Arq. Bras. Cardiol. 11 maio 2020, p.1-3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abc/a/R7MH39r4TkfLz34z5WYWcyL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de jul. 2023.

PORTELINHA, Â. M. S. *et al.* As (in)certezas do trabalho docente na pandemia. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230699/001132378.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 jul. 2023.

QUAIFE, M. *et al.* The impact of COVID-19 control measures on social contacts and transmission in Kenyan informal settlements. **BMC Medicine**, v. 18, n. 316, p. 1-11, 2020. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7533154/pdf/12916_2020_Article_1779.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

RAMOS-HUENTEO, V. *et al.* Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. **CienciAmérica**, v. 9, n. 2, 2020.

RODRIGUEZ, R. D. **Sustentabilidade em contextos empresariais: qualidade de vida, ambientes de trabalho e práticas saudáveis** [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, 2018. 223 p. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6139/tde-10072018-104654/publico/RosiclerDennanniRodriguezREVISADA.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SALES, M. P. S.; MACHADO, L. B. Trabalho docente: algumas indicações de professores de instituições superiores privadas. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 238-251, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2293/1428>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SALVADOR, P. T. C. O. *et al.* Quality data analysis software used in nursing research. **Texto Contexto Enfermagem**. 2019, v.28: e20180304. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/HwRGhdnYPLfmNVbd33m33St/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTAMARÍA, M.D. *et al.* Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. **Glob Ment Health (Camb)**. 2021 Apr 12;v.8:e14. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8082122/pdf/S2054425121000145a.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v.10, n.1, p. 75 – 92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181/4130>. Acesso em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181/4130>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTANA, L. L. *et al.* Fatores intervenientes na qualidade de vida docente durante a pandemia da COVID-19. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 22, n. 1, p. 1-30. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v22n1/1409-4703-aie-22-01-00219.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANTOMAURO, D. F. *et al.* Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. **The Lancet**. v. 398, 6 nov. 2021. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2821%2902143-7>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, D. R.; OLIVEIRA, K. F.; SOARES, Z. C. B. Desafios enfrentados pelos professores no cenário pandêmico e no pós pandemia: professores e os desafios encontrados em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23083/19989>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANTOS, L. L. *et al.* Transição do ensino presencial para o remoto em tempos de COVID-19: perspectiva docente. **Scientia Médica**, Porto Alegre, v. 31, p. 1-8, e-39547, 2021. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scientiamedica/article/view/39547/26800>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SAUNDERS, B. *et al.* Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. **Qual. Quant.**, v. 52, n. 4, p. 1893-1907, 2018. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5993836/pdf/11135_2017_Article_574.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

SCALABRIN, A. M. M. O.; MUSSATO, S. Estratégias e desafios da atuação docente de uma professora no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SP, v. 17, 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/178/192>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC/CE). **Seduc e Comitê Consultivo Estadual debatem termos para o reinício das atividades presenciais nas escolas**. 2020 Fortaleza: Seduc. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/06/25/seduc-e-comite-consultivo-estadual-debatem-terminos-para-o-reinicio-das-atividades-presenciais-nas-escolas/>. Acesso em 24 jun. 2023.

SEPULVEDA-ESCOBAR, P.; MORRISON, A. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities, **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 587-607.

SHIN, Y.; HUR, W. M. Do organizational health climates and leader health mindsets enhance employees' work engagement and job crafting amid the pandemic? **Int. J. Environ. Res. Public. Health**, v. 18, n. 22, p. 1-18, nov., 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8618264/pdf/ijerph-18-12123.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SILVA, A. B.; FARIAS, P. J. L. O meio ambiente do trabalho como nova diretriz constitucional da tutela ambiental: o contraste entre o ideal constitucional e a realidade brasileira. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 12, n. 1, p.142-172, abr. 2017.

SILVA, F. O. *et al.* Experiências em aulas remotas no contexto da pandemia da Covid-19. **J. Nurs. UFPE**, v. 15, e.247581, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/247581/38515>. Acesso em 25 de junho de 2023.

SILVA, G. S.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, e.77531, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e77531.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M. S.; MACHADO, L. R. Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, e232757, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gzgFdTsmv9vGmKNQnFPQLQF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, N. S. S. *et al.* **Working conditions, lifestyle and mental health of Brazilian public-school teachers during the COVID-19 pandemic**. *Psychiatriki*, v. 32, p. 282-289, 2021. Disponível em: <https://psychiatriki-journal.gr/documents/psychiatry/32.4-EN-2021-282.pdf>. Disponível em: 22 jul. 2023.

SOBRAL, J.; QUENTAL, C.; PEIXOTO, J. Evidências sobre os riscos psicossociais e o teletrabalho. **Revista Portuguesa de Saúde Ocupacional**, v. 15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.pt/pdf/rpso/v15/2183-8453-rpso-15-esub0390.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SORENSEN, G. *et al.* Integrating worksite health protection and health promotion: a conceptual model for intervention and research. **Prev. Med.**, vol. 91, p. 188-196, oct. 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5050152/pdf/nihms813434.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SOUZA, A. P. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Rev. Bras. de Pesq. (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1090-1109, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. Educ. Saúde**, v. 19, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvWL8b6YSrx6rT5PyFw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2021.

STRINGHINI, M. L. F. *et al.* Ensino Remoto Emergencial: Implantação e resultados na percepção de estudantes universitários. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e11610917744, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17744/15958>. Acesso em: 26 jun. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 317 p. ISBN 978-85-326-3165-7.

TARDINI, H. P.; ROMERO, L. R. Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 7, e.7342, 2022. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v7/2448-3583-redufor-7-e7342.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

TAUSCH, A. *et al.* Strengthening mental health responses to COVID-19 in the Americas: a health policy analysis and recommendations. **The Lancet Regional Health - Americas**, v. 5, n. 100118, p. 1-10, 15 nov. 2021. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2667-193X%2821%2900114-9>. Acesso em: 26 dez. 2021.

TOKARNIA, M. **Em meio à pandemia, aprendizagem cai nas escolas do país**. 16 set. 2022, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-meio-pandemia-aprendizagem-cai-nas-escolas-do-pais>. Acesso em 25 jul. 2023.

TRIGGLE, C. R. *et al.* A comprehensive review of viral characteristics, transmission, pathophysiology, immune response, and management of SARS-CoV-2 and COVID-19 as a basis for controlling the pandemic. **Frontiers in Immunology**, v. 12, n. 631139, p. 1-23, feb. 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7952616/pdf/fimmu-12-631139.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2021.

TUASON, M. T.; GUSS, C. D.; BOYD, L. Thriving during COVID-19: Predictors of psychological well-being and ways of coping. **Plos One**. 15 mar. 2021, v. 16, n. 3, e. 0248591, p. 1-19. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7959390/pdf/pone.0248591.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

TURATO, E. G. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVSCJtWhc7qnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **National Education Responses to COVID-19**: summary report of UNESCO's online survey. P. 1-17, apr. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>. Acesso em: 20 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Monitoramento do ensino remoto mostra avaliação positiva, apesar das dificuldades**, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/primeira-avaliacao-do-ensino-remoto-e-positiva-apesar-das-dificuldades>. Acesso em 20 jul. 2023.

VERRA, S.E. *et al.* Health promotion at work: a comparison of policy and practice across Europe. **Safety and Health at Work**, v. 10, n. 1, p. 21-29, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6428991/pdf/main.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

WILDER-SMITH, A.; FREEDMAN, D. O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **J. Travel Med.**, v. 27, n. 2, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7107565/pdf/taaa020.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO); INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **Healthy and safe telework technical brief**. Geveva, 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---lab_admin/documents/publication/wcms_836250.pdf. Acesso em 28 jul. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO); INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **Mental health at work**: Policy brief. 2022. 20p. Disponível em:

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_856976.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic**. Europe, 14 mar. 2020. Disponível em: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>. Acesso em: 13 jan. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO coronavírus (COVID-19) dashboard**. 12 jan. 2022. Disponível em: <https://covid19.who.int>. Acesso em: 12 jan. 2022.

WROBEY, M. Dissecting the early COVID-19 cases in Wuhan. **Science**, v. 374, n. 6572, p. 1202-1204, dec. 2021. Disponível em: <https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/science.abm4454>. Acesso em: 24 dez. 2021.

XIANGQING, W. Analysis of online teaching environment and satisfaction in the context of the epidemic. **SN Comput Sci**. 2023; v. 4, n. 4, p. 1-7. Epub 2023 Apr 27. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10136384/pdf/42979_2023_Article_1761.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno; revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. **Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada**. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

ZUHEIR, N. K.; SALHA, S. Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. **Education and Information Technologies**. v. 26, p. 7033-7055, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10566-4>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ZWIELEWSKI, G. *et al.* **Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: as demandas em saúde mental produzidas pela COVID-19**. **Debates em Psiquiatria**, 2020, p. 30-37. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/36/24>. Acesso em: 10 jul. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTIONÁRIO PERFIL	
ENTREVISTA Nº:	
Data: ____/____/____	
Nome do Entrevistado: _____	
Categoria: () Docente ()	
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE	
Sexo: () feminino () masculino	Idade: _____ anos
Estado Civil: _____	Filhos: () não () sim. Qtos.? _____
Formação acadêmica/ nível máximo de especialização:	

Cargo ocupado neste serviço: _____	
Jornada de trabalho semanal: _____ horas Tempo de serviço: _____	
Número de empregos: _____	

Roteiro de entrevista semiestruturado

- 1- Como você percebe o seu trabalho durante a pandemia?
- 2- Como o trabalho na pandemia influenciou a sua vida pessoal e profissional?
- 3- Fale sobre as dificuldades que você vivenciou no trabalho durante a pandemia.
- 4- Fale sobre as potencialidades que você vivenciou no trabalho durante a pandemia.
- 5- Quais medidas foram implementadas pela Instituição, devido à pandemia, relacionadas ao seu trabalho? Como foi a sua participação nas medidas implementadas? Você, individualmente, adotou alguma outra medida?
- 6- Se você tivesse total governabilidade sobre os processos e decisões a respeito do seu trabalho na Instituição, você teria implementado alguma outra medida?
- 7- Você gostaria de acrescentar alguma informação?

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ – TAUV

Título do projeto: A (re)configuração do trabalho docente de uma Instituição Federal de Ensino na pandemia de COVID-19: sob o prisma do ambiente de trabalho saudável

Pesquisador executante: Kelly Cristina Oliveira de Lima (RG _____ /
CPF _____)

Pesquisador responsável/Orientador: Carolina da Silva Caram (RG _____ /
CPF _____)

Objetivo principal: Compreender a (re)configuração do trabalho na perspectiva de docentes de uma Instituição Federal de Ensino durante a pandemia de COVID-19 sob o prisma do ambiente de trabalho saudável.

Eu, _____, participante voluntário do projeto acima descrito, de nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____

_____, cidade de _____, estado _____, AUTORIZO o uso de minha voz, por meio de entrevista gravada, para ser analisada pelos pesquisadores acima citados e utilizada na pesquisa e em outras publicações dela decorrentes.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo a gravação do uso de voz acima mencionada em todo o território nacional e no exterior, para fins de publicações e divulgações acadêmicas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, dados pessoais como nome, número de documentos, e similares, não devem ser identificados. As gravações ficarão sob a responsabilidade exclusiva dos pesquisadores e sob sua guarda, entretanto me resguardo o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou a qualquer outro.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Assinatura do pesquisador executante: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante

Telefone para contato: _____

e-mail do participante: _____

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Gostaria de convidar você a participar da pesquisa intitulada “**A (re)configuração do trabalho docente de uma Instituição Federal de Ensino na pandemia de COVID-19: sob o prisma do ambiente de trabalho saudável**”, a ser desenvolvida no Curso de Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa será conduzida pela mestranda Kelly Cristina Oliveira de Lima e coordenada pela Prof^a. Dr^a. Carolina da Silva Caram, docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa tem como objetivo compreender a (re)configuração do trabalho na perspectiva de docentes de uma Instituição Federal de Ensino durante a pandemia de COVID-19 sob o prisma do ambiente de trabalho saudável. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, em que a coleta de dados será realizada mediante análise documental, questionário para identificar o perfil dos participantes e entrevista seguindo roteiro semiestruturado. Você está sendo convidado a responder perguntas sobre o seu trabalho durante a pandemia. A sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa, pois seus resultados trarão benefícios relacionados à melhoria da proteção e promoção da segurança, saúde e bem-estar dos trabalhadores e para a sustentabilidade do ambiente de trabalho, e poderá contribuir para o fortalecimento de políticas públicas de atenção à saúde e segurança dos trabalhadores. A Coleta de dados será realizada conforme agendamento prévio e de forma presencial, de acordo com o seu interesse, disponibilidade e sua autorização, com duração média de 30 minutos, bem como, com o seu consentimento para a gravação de voz, mediante o preenchimento do Termo de Autorização para Uso de Voz (TAUV). Caso não seja possível que a coleta de dados ocorra de forma presencial, poderá ocorrer de forma remota, através de plataforma digital previamente definida, e com a sua autorização. As entrevistas serão gravadas e transcritas, caso haja seu consentimento.

A pesquisa seguirá as determinações do Conselho Nacional de Saúde, expressas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016, considerando o respeito aos participantes e à Instituição, durante todo o processo investigativo. Caso seja necessária a realização de entrevistas de modo virtual, além das determinações citadas anteriormente, serão seguidas as orientações previstas na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Os riscos envolvendo esta pesquisa são mínimos e estão associados à possíveis desconfortos que os participantes possam apresentar no momento da coleta de dados. Salienta-se que você poderá se recusar a participar, deixar de responder qualquer pergunta ou retirar seu consentimento a qualquer momento e por qualquer motivo sem que isso possa causar-lhe algum prejuízo. Além disso, terá a garantia de que os dados fornecidos serão confidenciais e os nomes dos participantes não serão identificados em nenhum momento, garantindo o anonimato, sendo que a imagem individual e institucional será protegida.

Se tiver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte, poderá entrar em contato com a pesquisadora (contatos estão descritos no final do documento). Os dados coletados durante a pesquisa serão mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora, por cinco anos e após esse período serão destruídos, conforme preconiza a legislação. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos, periódicos e para a instituição participante do estudo.

Espaço para rubricas

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o presente TCLE assinado. Gostaria de contar com a sua participação na pesquisa. No caso de aceitar tal convite, peço que preencha o campo abaixo:

Eu, _____, declaro que li o TCLE e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Declaro ter sido esclarecido (a) sobre o objetivo, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa e da forma de participação e de utilização das informações, bem como acerca da liberdade para solicitar novas informações e interromper a participação a qualquer momento sem que isso cause prejuízo a mim. Declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário (a) e autorizo o registro das informações fornecidas por mim, para serem utilizadas integralmente ou em partes, desde a presente data. Assim, autorizo a minha participação voluntária na pesquisa intitulada “**A (re)configuração do trabalho docente de uma Instituição Federal de Ensino na pandemia de COVID-19: sob o prisma do ambiente de trabalho saudável**”, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Carolina da Silva Caram.

Recebi uma via deste termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Assinatura do participante: _____

_____, ____ de _____ de _____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627/ Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005/ Campus Pampulha, BH, MG – Brasil/ CEP: 31270-901. Fone: (31) 3409-4592 / E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Pesquisador(a) responsável: Prof^a. Dr^a. Carolina da Silva Caram. Av. Alfredo Balena, 190/ Escola de Enfermagem da UFMG. Telefone: (31)997225534, E-mail: caram.carol@gmail.com