



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

INFLUÊNCIAS DA IMPOSIÇÃO DO HOME OFFICE NO TRABALHO DOCENTE: reaprendizados na pandemia

VANESSA CARLA DE FREITAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

PRISCILLA DE OLIVEIRA MARTINS DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento a CAPES por bolsa de estudo

INFLUÊNCIAS DA IMPOSIÇÃO DO *HOME OFFICE* NO TRABALHO DOCENTE: reaprendizados na pandemia

1 INTRODUÇÃO:

A pandemia da COVID-19 foi uma condição sanitária que surpreendeu a sociedade moderna (Losekann & Mourão, 2020). Segundo Saviani e Galvão (2021), uma das alternativas encontradas pelos governos para responder à questão foi o isolamento social. Desse modo, para continuar com as atividades muitas organizações adotaram o trabalho remoto (Saviani & Galvão, 2021), familiarizado pelo termo em inglês *Home Office* (Haubrich & Froehlich, 2020). Esse pode ser entendido como forma de trabalho realizada através de recursos tecnológicos, permitindo o trabalho em ambientes não organizacionais (Rafalski & Andrade, 2015). Segundo Haubrich e Froehlich (2020), esse não é uma forma de trabalho nova, mas foi regulamentada no Brasil somente em 2017.

A educação foi profundamente afetada por essa condição (Chiote, Soares, & Galvão, 2021). Os professores precisaram descobrir como ministrar as aulas por meio das câmeras, vídeos e aulas *online* (Chiote, Soares, & Galvão, 2021). Para tal não houve tempo de preparação, os docentes precisaram aprender e fazer simultaneamente (Souza & Zorzete, 2021). Além disso, havia a cobrança social pelo retorno das aulas, porém, pouco se pensou nos profissionais que realizariam o ensino em condições desfavoráveis e desconhecidas (Dassoler & Lima, 2012).

Assim, a *internet* foi uma ferramenta de grande importância, como mecanismo de busca de alternativas para o trabalho (Haubrich & Froehlich, 2020; Souza & Zorzete, 2021), inclusive o trabalho docente. Na especificidade do trabalho docente, é importante a interação docente-professor, aspecto que precisou ser reavaliado uma vez que deveria ocorrer por meio remoto. Dessa forma, era importante aprender a conquistar a atenção dos alunos, avaliá-los, ajudá-los a aprender por meio de uma tela (Chiote, Soares, & Galvão, 2021b). Deve-se considerar que o ensino nas primeiras fases educacionais acontece por diversos estímulos, além do visual e auditivo, os quais não são plenamente reproduzidos através das aulas online (Chiote, Soares, & Galvão, 2021a). Nesse contexto, o trabalho remoto levou muitos professores (Alessandri, 2019), a redescobrir como fazer as atividades para os quais foram formados e preparados (Chiote, Soares, & Galvão, 2021b). Logo, o uso das tecnologias de comunicação uniu a experiência profissional desenvolvida ao longo da carreira aos novos mecanismos e formas de trabalho. Segundo Savickas (2005), a tecnologia trouxe mudanças na forma de entender a carreira, tornando-a mais complexa.

Uma das teorias que procura compreender a carreira é a Teoria da Construção de Carreira (TCC). A TCC entende a carreira como um processo em constante desenvolvimento, que passa pelos diversos estágios da vida humana (Saldanha, 2013). Dessa forma, essa perspectiva teórica assume que o desenvolvimento de carreira não é linear, ao contrário é marcado pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, aspectos observados na carreira contemporânea (Sullivan & Baruch, 2009)

Para lidar com a dinâmica da carreira contemporânea a TCC possui em seu corpo teórico dois conceitos relevantes: adaptabilidade de carreira, ciclos de carreira. A adaptabilidade é entendida como a capacidade e necessidade de superar as adversidades da vida profissional (Lassance & Silva, 2011) e é formada por quatro elementos – preocupação, curiosidade, controle e confiança (Alessandri, 2019). Já os ciclos de carreira são divididos em dois processos: ciclo longitudinal ou maxiciclo e ciclo transversal ou

miniciclos. Esses diferentes conceitos são importantes para a compreensão dos processos de transição, mudança ou traumas de carreira.

Portanto, a adaptabilidade de carreira é recurso que muitos profissionais durante a pandemia já tinham e precisaram colocar em prática ou foram obrigados a desenvolver (Alessandri, 2019; Savickas, 2005). Posto isto, o problema de pesquisa que orienta esse estudo é: como a imposição do ‘*home office*’ devido à pandemia afeta/afetou as atividades de trabalho dos docentes do ensino básico por uma perspectiva da Teoria da Construção de Carreira? O objetivo geral deste estudo é compreender de que modo a imposição do ‘*home office*’ devido à pandemia afeta/afetou as atividades de trabalho dos docentes do ensino básico por uma perspectiva da Teoria da Construção de Carreira. Tendo como objetivos específicos para atingir tal finalidade: apresentar o trabalho docente durante a pandemia; identificar os aprendizados/adaptações realizados pelos docentes no trabalho; apontar os efeitos do ‘*home office*’ na carreira docente..

A fim de atingir os objetivos descritos neste estudo qualitativo, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, sendo analisado através de análise de conteúdo. São público-alvo deste estudo, professores do ensino básico que atuaram durante a pandemia em instituições de ensino privadas e públicas.

O estudo se justifica por investigar uma temática em desenvolvimento, visto ainda ser difícil entender os efeitos da pandemia sobre a educação. Ademais, o estudo se propõe a ampliar a utilização da TCC ao dar ênfase a adaptabilidade de carreira. Dessa forma, este trabalho utiliza a teoria como lente para compreender as mudanças no trabalho advindas pela pandemia. Outrossim, busca avançar com os estudos em TCC ao utilizar a teoria em estudos qualitativos, visto os estudos anteriores em sua maioria serem quantitativos.

Este estudo contribui para a classe docente e a sociedade ao analisar os efeitos das mudanças na forma de trabalho diante da inserção do *home office*, como possibilidade de trabalho para os professores do ensino fundamental e médio. Ademais, apresenta diferentes contextos e modos de enfrentamento dos processos de educação e carreira durante a pandemia. Além disso, aponta para a necessidade de maior envolvimento das entidades públicas e familiares na educação básica, tanto em termos de investimentos em estrutura quanto em incentivo e participação. Também contribui com os estudos em TCC ao utilizar a teoria como lente para analisar os processos de desenvolvimento de carreira e adaptabilidades.

Dessa forma, este estudo se destina a academia, ao contribuir com o desenvolvimento da TCC, aos governos por apresentar os problemas vividos pelos docentes e a sociedade em geral por abordar uma temática que impacta a todos. Após esta introdução apresenta-se o tópico trabalho remoto, trabalho docente e Teoria da Construção de Carreira. Posteriormente, são apresentados os caminhos metodológicos, resultados, discussão e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Trabalho Remoto – *Home office*

A pandemia obrigou o isolamento social a todos, uma forma de enfrentamento adotada pelos governos e organizações para lidar com a pandemia da COVID-19. Com exceção das atividades essenciais, os trabalhadores foram obrigados a utilizar o *home office* (Chiote, Soares, & Galvão, 2021b; Saviani & Galvão, 2021). Definido por Di Martino (1990) como as condições de realização do trabalho fora do ambiente organizacional, o *home office* utiliza a comunicação por meio de instrumentos

tecnológicos, como: *e-mail*; vídeos chamadas entre outros para a execução da atividade laboral.

Segundo Rafalski e Andrade (2015), o *home office* não é uma forma de trabalho destituída de uma normalização ou de direitos. Segundo os autores, os trabalhadores estão assegurados pelas leis trabalhistas. Porém, segundo Sardeshmukh, Sharma e Golden (2012), o *home office* possui tanto pontos positivos quanto negativos. Os pontos positivos são a redução da pressão do trabalho e melhor equilíbrio entre trabalho-família; já os pontos negativos são: aumento do isolamento profissional, falta de suporte organizacional, maior tempo de trabalho (Sardeshmukh, Sharma, & Golden, 2012).

2.2 Trabalho docente

A profissão docente está associada ao ministrar aulas, aplicar provas e corrigir trabalhos (Lemos, 2011). No entanto, a docência envolve outras atividades invisíveis que vão além das aulas, como: atividades formativas, administrativas e interpessoais (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005). Segundo Dassoler e Lima (2012), o trabalho docente está envolto em diversas demandas legais, governamentais, sociais. Segundo os autores, a docência precisa ser moderna, avançada tecnologicamente e coerente com os aspectos sociais.

Dessa forma, segundo Santana (2013), a criatividade é uma aliada na realização do trabalho. Ainda segundo o autor, essa é inserida na atividade para tornar os conteúdos inteligíveis aos alunos. Joosten (2013) destaca que não basta apresentar o conteúdo, é preciso estimular a aprendizagem. Além disso, segundo Alvarez (2004), o trabalho docente não se restringe a um espaço e horário fixo. Por essa razão, os docentes também exercem suas funções no ambiente doméstico, finais de semana e feriados (Arbex, Souza, & Mendonça, 2013).

2.3 Teoria da Construção de Carreira

A Teoria da Construção de Carreira (TCC) surge com os avanços nos estudos sobre comportamento vocacional e carreira a (Alessandri, 2019). Segundo Savickas (2005), a TCC pode ser entendida como uma metateoria que avança os conhecimentos da Teoria Desenvolvimental Vocacional a partir de um olhar atual sobre as carreiras. Segundo o Savickas (2005), a carreira é o resultado de um intenso processo de escolhas através das vivências, conhecimentos e da realidade social que circundam o sujeito. Isso acontece por meio da interpretação, interação e negociação social quanto aos significados da atividade (Savickas, 2005). Assim, segundo Duarte (2009) a carreira não é algo estático, mas em constante adaptação. Segundo o autor, os sujeitos adaptam o trabalho a suas vidas e não o contrário (Duarte, 2009).

A TCC surge a partir da proposta da Teoria desenvolvimental de Carreira de Donald Super (Ambiel, 2014). Essa teoria apresenta a vocação profissional através de duas dimensões: longitudinal (maxiciclos) e transversal (miniciclos) (Super, Savickas, & Super, 1996). A primeira diz respeito ao tempo de vida e a segunda aos diferentes papéis sociais que o sujeito desenvolve ao longo da vida (Saldanha, 2013; Super, Savickas, & Super, 1996).

O maxiciclo envolve os estágios vocacionais, a saber: orientação (infância), exploração (adolescência), estabelecimento (juventude), manutenção (adulto) e desengajamento (idoso) (Saldanha, 2013). Dessa forma, cada estágio engloba o desenvolvimento de tarefas evolutivas, as quais podem ser mais ou menos previsíveis (Alessandri, 2019). Os miniciclos possuem os mesmos nomes para os estágios (orientação, exploração, estabelecimento, gerenciamento e desengajamento), contudo os

estágios se desenvolvem e se repetem ao longo da vida. Isso ocorre, por exemplo, sempre que há uma mudança de emprego, de função, de local de moradia. Dessa forma, os miniciclos surgem em diferentes (Savickas, 2013). Esses diferentes conceitos foram assimilados pela TCC, contudo verifica-se uma maior ênfase e aprofundamento teórico em relação ao conceito de miniciclo (Ambiel, 2014).

Além de abordar o processo de desenvolvimento em ciclos a TCC abrange três dimensões, a saber: personalidade vocacional; temas de vida e adaptabilidade de carreira (Savickas, 2013). Segundo o autor, a primeira envolve a personalidade, interesses e a tomada de decisão profissional; a segunda corresponde ao conjunto das experiências, e motivações comportamentais que direcionam a vida profissional. A terceira dimensão adaptabilidade de carreira, segundo Savickas (2005), consiste na capacidade dos trabalhadores de realizar bem suas atividades com base nos conhecimentos pregressos. Dessas dimensões, destaca-se a adaptabilidade (Pegoretti, 2021).

A adaptabilidade refere-se aos recursos psicossociais da pessoa para lidar com as transições presentes no contexto da vida. A adaptabilidade envolve quatro elementos, são eles: preocupação, curiosidade, controle e confiança. A preocupação relaciona-se a preocupação com o futuro da carreira. A curiosidade refere-se a busca de novas oportunidades, ferramentas e conhecimentos. O controle diz respeito a agência e autonomia do indivíduo no direcionamento da sua formação e do seu desenvolvimento profissional. Além Por fim, a confiança relaciona-se a capacidade de superar os empecilhos e dar continuidade a carreira (Alessandri, 2019). Esses conceitos nortearam as análises dos dados, assim como os conceitos de maxiciclo e miniciclo.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Este é um estudo qualitativo, um tipo de pesquisa direcionada pela busca da compreensão dos fenômenos segundo as perspectivas estudadas (Bansal & Corley, 2011). De acordo com Flick (2007), a pesquisa qualitativa analisa as experiências dos sujeitos por meio de elementos históricos, biográficos, práticos, relatos e histórias do cotidiano. Para o autor, os processos de interação e comunicação são as fontes dos dados, a partir de observações, registros de práticas, imagens, textos e materiais audiovisuais. O procedimento técnico utilizado foi o estudo descritivo, que objetiva descrever, classificar e interpretar os elementos do fenômeno, sem a intenção de explicar o porquê (Danton, 2002).

Participaram deste estudo, professores do ensino básico de instituições públicas e privadas da região da Metropolitana da região Sudeste, que estiveram ministrando aula no período de 2019 até o momento da conclusão desta pesquisa. A escolha dessa população ocorreu, pois, de acordo com Chiote, Soares e Galvão (2021), Koslinski e Bartholo (2021) e Ramos (2021), o trabalho remoto foi intenso para docentes do ensino básico devido a este tipo de ensino demandar a presença do estudante na sala de aula, necessitar de múltiplos estímulos e atividades que vão além da exposição do conteúdo. Além disso, os autores pontuam a falta de preparo e suporte dos docentes para atuar nesse formato de modo eficaz, e o acréscimo da responsabilidade pelo custeio dos meios de trabalho, alterações no regime de horas de trabalho, entre outras situações.

A faixa etária média dos participantes foi de quarenta e quatro anos, moradores em sua maioria na mesma região onde trabalham. Participaram dessa pesquisa professores do ensino fundamental e médio, sendo três do ensino público, três do ensino privado e um em ambos.

3.1 Procedimentos de Coleta de Dados

3.1.1 Amostragem em bola de neve

Os dados foram coletados através de entrevista realizada por meio do aplicativo *Google Meet*. Os encontros foram mediados pelo aplicativo *Whatsapp*, sendo os participantes selecionados por acessibilidade. O convite foi feito através de participantes-chaves, professores de instituições de ensino básico da rede pública e privada. Dessa forma, a seleção dos participantes do estudo foi por amostragem em bola de neve, que consiste em uma amostra não probabilística, que utiliza pessoas-chaves como intermediária entre o pesquisador e o campo (Vinuto, 2014).

Segundo Vinuto (2014) os participantes-chaves, também chamadas sementes, são indivíduos que compõem o grupo ou reconhecidos como integrantes da comunidade estudada. Assim, a amostragem em bola de neve realiza-se através das sementes que indicam outros sujeitos da pesquisa, seja indicando a pesquisa ao participante ou indicando o participante ao pesquisador, esses por sua vez, indicam outras pessoas e assim sucessivamente (Vinuto, 2014). O fato de o pesquisador ter sido introduzido por um membro do grupo, pode auxiliar no processo de confiabilidade e acesso aos participantes, visto a relevância da semente, logo, sua escolha precisa ser cuidadosa.

Os participantes-chave enviaram o convite e o *link* do termo de aceite, o qual era manifesto por meio de expresso em formulário *online*. Nessa ocasião o tema, as características do estudo e a forma de utilização do estudo foram informados. Nesse processo foram selecionados treze professores, os quais agendaram a data e horário da entrevista. No entanto, somente sete professores completaram os processos de coleta de dados.

3.1.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma ferramenta amplamente usada nos estudos qualitativos (Brinkmann, 2018). Segundo Angrosino (2007) e Kvale (2007) entrevistar é conduzir uma conversa de modo a obter uma informação. Para Gaskell (2002), a entrevista mapeia e compreende a realidade dos participantes, fornece informações importantes sobre os entrevistados, possibilitando o entendimento sobre as relações entre eles, as situações que os permeiam. Segundo o autor, a entrevista é um processo social que acontece no coletivo, por meio de troca de percepções entre o pesquisador e o entrevistado. Toda entrevista possui um tema em específico investigado por meio das questões dirigidas ao público da pesquisa (Kvale, 2007).

Utilizou-se a entrevista semiestruturada que, segundo Angrosino (2007) e Brinkmann (2018), é caracterizada por possuir questões que são planejadas de forma a possibilitar a obtenção de informações sobre um determinado tema. A entrevista semiestruturada possibilita o afinamento das respostas, minimização das dúvidas, e por sua natureza elástica, adaptar-se às necessidades do pesquisador e pesquisado quanto a tempo e qualidade das respostas (Angrosino, 2007; Boni & Quaresma, 2005).

Destaca-se que segundo Brinkmann (2018), não se deve confundir a entrevista semiestruturada com uma entrevista não organizada, pelo contrário, exige uma estrutura para a condução. É preciso uma revisão da literatura sobre o tema e a partir dessa leitura destacar os pontos que se deseja saber mais na entrevista (Angrosino, 2007). A fim de atender essa demanda todas as entrevistas foram permeadas por um roteiro previamente elaborado. Segundo Kvale (2007), o roteiro norteia o andamento do procedimento, podendo ser mais ou menos estruturado conforme as características do tipo de pesquisa.

Neste estudo todas as entrevistas foram gravadas mediante o aceite dos participantes. Segundo Angrosino (2007) a gravação é uma forma de garantir que o que

foi dito seja reproduzido da forma mais fiel possível, além de possibilitar que essas vozes sejam preservadas ao longo do tempo.

As entrevistas aconteceram no período de 27 de dezembro de 2021 a 12 de janeiro de 2022. Sendo a primeira entrevista considerada um teste do estudo. Porém, os dados foram incorporados ao estudo. Isso porque o roteiro não apresentou problemas que impedissem seu uso, somente acertos de elementos tecnológicos e sugestões por parte do participante para facilitar a interação entre entrevistado e entrevistadora. Cada participante participou de uma única entrevista com média de duração de quarenta minutos.

No primeiro momento da entrevista foi feita a leitura do Termo de Livre Esclarecido (TCLE) e solicitada a concordância do entrevistado, atendendo a Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde (Brasil, 2022). Conforme Angrosino (2007), o pesquisador deve esclarecer aos participantes qual o propósito do seu estudo e como este irá ocorrer. Os participantes assinalaram no *Google Formulários* o aceite em realizar a pesquisa e por este meio tiveram acesso ao *link* para realização do *download* da via do participante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.2 Procedimentos de Análise

Após a coleta dos dados realizou-se os procedimentos de análise dos dados. Salienta-se que o termo analisar consiste em transformar um montante de dados em algo compreensível e significativo (Gibbs, 2009). Neste estudo, a técnica de análise utilizada para esse fim foi a análise de conteúdo. Segundo Colbari (2014), este é um procedimento que se volta para a comunicação como meio de ultrapassar as incertezas e produzir dados que representem o fenômeno pela voz dos praticantes.

Dessa forma, segundo Colbari (2014), existem diversas formas de análise de conteúdo, como: por expressão, relações, avaliação, enunciação e temática. Neste trabalho, utilizou-se a análise de conteúdo categorial temática, caracterizada por utilizar os termos que se sobressaem na fala dos participantes com o intuito de revelar seus sentidos e interpretá-los (Minayo, 1998).

De acordo com Bardin (2006), Colbari (2014) e Minayo (1998) alguns procedimentos devem ser executados em uma análise de conteúdo, são eles: (1) pré-análise que consiste na organização do material, de modo a facilitar o processo de análise dos materiais coletados (Bardin, 2006; Colbari, 2014); (2) exploração do material, que compreende a sistematização dos achados em categorias, dispostos por homogeneidade, como: repetição de palavras, frases e temas (Bardin, 2006; Colbari, 2014), e; (3) tratamento e interpretação dos dados, que compara e confronta as categorias, de forma a trazer apontamentos sobre as convergências e divergências (Bardin, 2006).

Dessa forma, o primeiro procedimento de análise realizado foi a transcrição das entrevistas por meio do uso do *software word*, que consiste na escuta do arquivo de áudio original e digitação das falas feitas pela pesquisadora pessoalmente (Gibbs, 2009). Esse processo englobou a transcrição da fala dos participantes sem cortes, porém, foram feitas correções na linguagem coloquial e omissão de vícios de linguagem (Gibbs, 2009; Kvale, 2007). As transcrições ocorreram durante o período de cinco de janeiro 2022 a vinte e um de janeiro de 2022, com tempo médio de duração de quatro horas por entrevista.

Posteriormente, realizou-se a seleção e exploração dos materiais a ser analisados por meio da leitura em profundidade dos dados e grifo em cores diversas dos trechos que apresentassem elementos-chaves, os quais poderiam ser descritos e explicados pela lente teórica (Gibbs, 2009). O tratamento e interpretação dos dados foram realizados a partir

da releitura dos trechos selecionados, estabelecendo as unidades de registros, fragmentos do conteúdo que permitem a atribuição de significado e classificação (Bardin, 2006). Assim, possibilitando a confecção de pré-categorias, compostas por trezentos e vinte trechos.

Após realizou-se a releitura dos dados de forma aprofundada, produzindo conceituações temporárias das categorias, mediante união dos trechos que abordavam temáticas semelhantes (Bardin, 2006). Os fragmentos de texto foram codificados com nomes provisórios atribuídos pelas pesquisadoras. Todos os trechos de texto foram enquadrados em pré-categorias; resultando em vinte e uma categorias individuais codificadas e pré-conceituadas.

Seguidamente, realizaram-se refinamentos nas categorias através de nova visita aos dados e verificação de semelhança por meio da comparação dos conceitos provisórios. Após, procedeu-se a união das pré-categorias similares, gerando uma nova categoria que englobava os trechos que compunham ambos os materiais. Por fim, foram confeccionadas dez categorias que foram nominadas utilizando as próprias falas dos participantes, por serem uma manifestação clara e inteligível das temáticas apresentadas (Quadro 1). As categorias abordaram diferentes momentos do trabalho docente, a saber: pré-pandemia, isolamento social e aulas híbridas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir das dez categorias apresentadas no Quadro1, traçou-se a discussão dos dados.

Categoria	Conceito	Trechos
Nunca pensei em dar aula [...] Comecei a gostar [...] depois que comecei a atuar na sala de aula	Os professores não tinham a docência como primeira opção de carreira, mas outras. Além disso, possuíam uma visão marcada por estereótipos da profissão. No entanto, com o exercício da docência construiu-se o gosto pela carreira.	[...] não era o meu desejo, o meu desejo era me tornar médica” (Alcione). “Eu só vim a gostar de ser docente depois que comecei a atuar na sala de aula [...] (Gil).
O nosso trabalho não acaba na sala de aula [...] trabalhava de segunda a segunda	A rotina de trabalho docente não se restringe a sala de aula, indo muito além do horário e espaço da escola. O professor precisa administrar diversas demandas de cunho organizacional e didático.	[...]o nosso trabalho não acaba na sala de aula (Alcione). [...]professor não teve final de semana nesse início de pandemia, ele não teve feriado, trabalhava de segunda a segunda [...] (Marília)
Não houve dificuldade [...] na minha casa foi um caos esse trabalho remoto	A interferência do trabalho na vida pessoal dos docentes demandou a gestão entre as necessidades profissionais e familiares.	Não houve dificuldade no trabalho com o domiciliar[...] (Geizi). Na minha família, na minha casa foi um caos esse trabalho remoto porque eu tenho cachorro, eu tenho esposo, filho (Marília)
Não quero aluno robô [...] eu não conhecia a turma	O aluno precisa de contato e apoio para aprender. Essa interação entre o professor, aluno e conteúdo propiciam o aprendizado. O professor e a sala de aula são estimuladores dos discentes.	[...] meus alunos não são robôs, tá, eu não quero aluno robô, deixo eles conversarem dentro da medida do possível [...] (Rosinha). [...] não conseguia avaliar, não conseguia concluir o entendimento de cada turma como foi absorvido aquilo [...] (Marília)
Difícil é o tempo que a gente não teve, tudo foi na correria [...] Todo mundo achou que não ia dar conta [...] senti medo.	A forma como o ensino remoto ou híbrido foi imposto aos professores os levaram a ter que aprender a trabalhar por meio de tentativa e erro; buscando em materiais <i>online</i> formas de conseguir atingir os objetivos do ensino.	[...] difícil é o tempo que a gente não teve, tudo foi na correria, eu acho que isso traumatiza um pouquinho a gente (Marília). [...]todo mundo ficou com medo, todo mundo achou que não ia dar conta [...] (Cris).

Você não está dando aula só para os seus alunos [...] Você coloca limite	A interferência entre casa-escola fez com que a sala de aula fosse expandida para além dos discentes. Assim, aumentando a carga de trabalho, demandando o estabelecimento de limites.	[...] houve aqueles pequenos problemas [...] pai e mãe passando por trás da câmera, fazendo dever para o filho (Rosinha); [...] depois do meu horário ali na instituição eu não atendia mais. Então assim, você coloca limite (Alcione)
Alívio voltar para a sala de aula, embora todos com muito medo	As aulas híbridas permitiram o retorno para a escola, porém não a normalidade, pois ainda havia os protocolos e o medo da doença.	[...]foi um alívio voltar para a sala de aula, embora todo mundo com muito medo [...] mas a gente foi e conseguimos vencer (Cris); [...] a volta foi para a sala de aula e não para o comportamento dito normal [...] (Alcione)
O contato era pelo WhatsApp [...] estávamos conversando o tempo todo [...]Tudo foi por minha conta	O <i>WhatsApp</i> possibilitou o contato entre a escola e os estudantes. Apesar disso, o uso de recursos de tecnológicos trouxe aflição aos docentes, levando alguns a abandonarem a carreira. Além disso, os investimentos em equipamentos foram feitos pelos próprios docentes.	[...] o contato era muitas vezes pelo <i>WhatsApp</i> (Davi); [...] recorriam ao grupo do <i>WhatsApp</i> onde as dúvidas eram esclarecidas [...] (Geizi); [...] suporte foi por minha conta (Alcione).
Nossos alunos foram muito prejudicados [...] não aprenderam o que deviam.	A pandemia evidenciou as diferenças na educação pública e privada. Os alunos da rede pública sofreram com a falta de acesso aos materiais de ensino. Além das dificuldades dos pais em buscar e retornar as atividades.	Nossos alunos foram muito prejudicados, acabaram ficando defasados, muitos não faziam as atividades, não aprenderam o que deviam (Gil); [...] às vezes só um celular em casa que ficava com a mãe e a mãe só poderia ajudar essas crianças no final de semana (Geizi)
[...] o professor não pode ficar parado, ele tem que se adequar [...] não posso perder meu emprego	A formação contínua faz parte do trabalho docente. A pandemia trouxe a oportunidade de atualização, reflexão sobre a carreira e identificação de novos caminhos para o desenvolvimento do aprendizado.	[...] o professor não pode ficar parado, ele tem que adequar [...] (Rosinha); [...] Todas as coisas que eu faço são sempre pensando na minha profissão para aprimorar [...] (Marília); [...] não posso perder meu emprego, então vou dar o meu melhor [...] (Cris).

Quadro 1: Conceito das categorias

Fonte: Própria

A partir das categorias anteriormente apresentadas, os dados foram discutidos através de seis tópicos, a saber: Descoberta da Carreira; O invisível do trabalho docente; Pandemia no ensino público versus privado; Participação familiar; Retorno ao trabalho e não a normalidade; A carreira docente a partir da pandemia

4.1 Descoberta da Carreira

Culturalmente, a percepção sobre a docência varia de uma visão romântica ao desprestígio. Ambos contribuem para a desvalorização da profissão, ao percebe-la por estereótipos (Souza, Brasil, & Nakadaki, 2017). Os entrevistados evidenciam a visão relacionada ao desprestígio uma vez que a docência não fazia parte dos seus planos profissionais. Esses acreditavam possuírem habilidades para outras carreiras, como: médica (Rosinha), engenheiro (Gil), administrador (Davi) e outros.

No entanto, a docência se apresentou como uma possibilidade de carreira. A categoria **‘Nunca pensei em dar aula [...] Comecei a gostar [...] depois que comecei a atuar na sala de aula’** demonstra o processo de reexploração do caminho profissional (Super, Savickas, & Super, 1996). Dessa forma, ao retornar a fase de exploração os docentes desenvolveram os quatro elementos da adaptabilidade — preocupação, curiosidade, controle e confiança. Os docentes ao investigar as possibilidades profissionais puderam se adequar a essa nova carreira (Alessandri, 2019; Savickas, 2005).

Salienta-se a retomada da fase de exploração permitiu a adaptabilidade de carreira e o estabelecimento de um novo caminho profissional (Super, Savickas, & Super, 1996). Apesar de não ser a carreira desejada, os participantes conseguiram fazer uma avaliação da sua trajetória vocacional e perceberem-se capazes de assumir essa função laboral (Savickas, 2005; Super, Savickas, & Super, 1996).

Consequentemente, os docentes pesquisados adquiriram o gosto pela carreira depois do processo de formação, primeiras experiências, ou seja, durante o estabelecimento dessa nova trajetória profissional (Savickas, 2005). Assim, os sentimentos positivos relacionados ao trabalho são resultados dos processos de adaptabilidade (Alessandri, 2019). Portanto, neste estudo a descoberta da carreira foi o desfecho dos processos de adaptabilidade frente as possibilidades e impossibilidades que se apresentaram no início da vida profissional dos docentes participantes.

4.2 O invisível do trabalho docente

O trabalho docente não é exercido somente na escola, constantemente invade outros ambientes. A categoria **‘O nosso trabalho não acaba na sala de aula [...] trabalhava de segunda a segunda’**, exemplifica isso. Assim, o docente mesmo antes da pandemia realizava parte das atividades de trabalho em casa. Dessa forma, a realização de trabalho no ambiente doméstico não é em si uma novidade, o que mudou com o *home office*, foi imposição dessa demanda mais especificamente sobre as atividades de sala de aula, deixando de ser uma escolha de ambas as partes, docentes e discentes (Alvarez, 2004).

Além disso, com a inserção do *home office*, o professor precisou conciliar a rotina da família com as atividades da escola, levando alguns docentes a trabalhar em horários não convencionais, como a madrugada. Isso porque era preciso adaptar-se ao ritmo do isolamento social e procurar o momento mais calmo em casa para produzir os conteúdos (Alvarez, 2004). Segundo os docentes, esse esforço não era reconhecido pela instituição, não havia acréscimos ou recompensas, mas a cobrança quanto a estética e qualidade dos materiais (Alvarez, 2004; Souza, Brasil, & Nakadaki, 2017).

Além disso, as horas de pesquisa e cursos para produzir as aulas também não foram valorizados (Alvarez, 2004; Souza, Brasil, & Nakadaki, 2017). Igualmente, os investimentos feitos em recursos tecnológicos para a realização do trabalho, conforme expõe a categoria **‘O contato era pelo WhatsApp [...] estávamos conversando o tempo todo [...] Tudo foi por minha conta’**. Não houve uma ajuda efetiva com os custos de internet ou equipamentos necessários para produção dos vídeos das aulas, e outros custos.

A necessidade de ter que lidar com o imprevisível do trabalho remoto fez com que os professores acessassem os diferentes estágios do miniciclo vocacional (Super, Savickas, & Super, 1996). Assim, os docentes precisaram lidar com a fase de orientação, exploração e estabelecimento para identificar as preferências e habilidades relacionadas ao trabalho docente remoto (Super, Savickas, & Super, 1996). Dessa forma, redescobrimo como ministrar suas aulas a partir dos recursos disponíveis e que enquadravam as habilidades que possuíam e poderiam desenvolver.

4.3 Pandemia no ensino público versus privado

As oportunidades de ensino durante a pandemia não foram as mesmas para todos. O ensino público sofreu com a falta de recursos das instituições e dos estudantes. Conforme abordado na categoria **‘Nossos alunos foram muito prejudicados [...] não aprenderam o que deviam’**. As aulas remotas não compuseram a rotina de todos os envolvidos com a educação (Chiote, Soares, & Galvão, 2021b; Saviani & Galvão, 2021), mas apenas de uma pequena minoria, evidenciando a existência de duas realidades educacionais extremamente divergentes.

A educação privada de um lado mobilizou rapidamente as aulas *online*. Ademais, os alunos da rede privada possuíam o acesso e conhecimento dos recursos tecnológicos para as aulas remotas. Inclusive, algumas instituições já utilizavam sites e plataformas de ensino no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, havia contato direto dos pais com os docentes, inclusive fora do horário de trabalho, conforme a categoria **‘Você não**

está dando aula só para os seus alunos [...] Você coloca limite' evidencia. Nas escolas públicas o contato da família com os professores ocorreu com auxílio de aplicativo de aplicativos de mensagem de celular (whatsApp), porém fora do momento aula. No entanto, na rede privada essa interação dos familiares via aplicativo de mensagens ou vídeo aula acontecia em diversos momentos e inclusive, durante a aula.

Por outro lado, há os docentes e alunos da rede pública, que sofreram com o tempo de resposta do governo, foram meses sem uma direção em relação a como proceder com o ensino remoto. Somado a isso, a opção de enfrentamento adotada pelas instituições e pelos docentes participantes foram a entrega de atividades impressas e exercícios aos pais e alunos, como principal forma de compartilhamento do conhecimento (Alvarez, 2004).

No entanto, os professores não tinham garantias que o material chegaria aos alunos, era preciso esperar que os pais buscassem e devolvessem as atividades e que os alunos entendessem os conteúdos. Assim, não havia garantias ou controle por parte do docente sobre o alcance e a eficácia do seu trabalho para os alunos da rede pública. Diferentemente dos docentes da rede privada, que possuíam os sites, plataformas e sistemas de avaliação, que permitiam ao professor verificar, precariamente, se o aluno estava acompanhado as aulas. Dessa forma, expondo a imprevisibilidade presente no trabalho docente (Alvarez, 2004; Joosten, 2013). No entanto, essa nova forma de processo ensino-aprendizagem era limitada pelos recursos disponíveis: estrutural, suporte e tecnológico; visto a impossibilidade de muitas famílias de favorecer o aprendizado em domicílio (Alessandri, 2019).

A vivência da pandemia a partir do olhar do docente evidencia como os docentes tiveram que lidar com as diferentes realidades dos alunos e as inseriram na atividade de trabalho, ministrando as aulas da forma como era possível (Dassoler & Lima, 2012). Esse processo aconteceu por meio dos miniciclos, retomada da fase de exploração (busca de alternativa para fazer o trabalho) e desengajamento (desligar-se da forma usual de trabalho e criar outra) (Savickas, 2013). Assim, Segundo Savickas (2013) essas retomadas e avanços dentro dos maxiciclos e miniciclos marcam a trajetória profissional dos sujeitos, rompendo com a ideia de linearidade da vida profissional. Os relatos dos docentes expõem como dentro das possibilidades de cada instituição de ensino (rede pública e privada), os professores transformaram a forma de trabalho, alterando as etapas vocacionais.

4.4 Participação familiar

Um elemento que permeou o ensino durante a pandemia foi a participação familiar. Os docentes e discentes precisaram conviver com a presença dos familiares. Essa realidade é especialmente mais visível nas séries iniciais em que foi necessário inserir a família no processo de ensino aprendizagem. Assim, as relações que antes eram separadas, passaram a dividir o mesmo espaço (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005). Porém, conforme abordado na subseção anterior, há diferenças nas formas de participação familiar entre ensino público e privado.

Para os discentes da rede privada, essa participação aconteceu de diferentes formas, como: acompanhamento dos alunos durante as aulas, interferência dos pais/responsáveis durante as aulas, vestimentas inadequadas dos alunos e pais/responsáveis, contato com os docentes durante as aulas e após o horário laboral. Essa condição tornou o exercício do trabalho delicado, pois o *home office* redefiniu os elementos comportamentais que regiam a relação entre os envolvidos (Sardeshmukh, Sharma, & Golden, 2012). Essa interferência não significou maior participação no

desenvolvimento do aluno, mas sim uma interferência no trabalho do docente (Chiote, Soares, & Galvão, 2021b).

Por outro lado, na visão dos docentes entrevistados da rede pública havia a impossibilidade ou desinteresse dos pais em buscar as atividades para os filhos. Algo que impactou diretamente no acesso à educação. Mesmo estando matriculados, os discentes não tinham acesso à educação, o que efetivamente ocorreu foi a garantia de aprovação sem que o conhecimento tenha sido necessariamente aprendido. Assim, os discentes foram prejudicados, visto haver habilidades e capacidades profissionais que não puderam ser estimuladas (Super, Savickas, & Super, 1996). Além disso, mesmo os alunos que tinham acesso às atividades, não tinham a garantia da aprendizagem. Isso porque, os alunos dependiam de que os pais assumissem os procedimentos de ensino, algo que não correspondia necessariamente às capacidades laborais dos responsáveis.

Dessa forma, a participação das famílias, no trabalho docente durante a pandemia apresentou diferentes dificuldades, pois não proporcionou de maneira adequada o suporte aos estudantes, ao contrário, mostrou-se como um fator de desgaste aos docentes. Assim, os docentes precisavam administrar a atenção dos alunos que se encontravam no ambiente doméstico por meio de uma tela (na rede privada) e atender os pais/responsáveis nas suas dúvidas para que estes pudessem realizar as atividades em casa com os filhos (na rede pública). Essas realidades não permitiram que os discentes tivessem um ambiente de estudo adequado (Chiote, Soares, & Galvão, 2021b). Bem como, obrigou as famílias a serem inseridas nas atividades da escola, indo muito além de suas habilidades (Alessandri, 2019; Savickas, 2005). Dentre as realidades expostas, verifica-se que a família e o aluno da rede pública tiveram muito mais dificuldades em lidar com o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia.

4.5 Retorno ao trabalho e não a normalidade

O início das aulas semipresenciais também foi um período de adaptações (Saldanha, 2013). A categoria **‘Alívio voltar para a sala de aula, embora todos com muito medo’**, representa o retorno às atividades, porém, não significando retorno à normalidade, somente ao ambiente escolar. Por essa razão, esse momento envolveu uma preocupação com a carreira, devido ao receio do não retorno acarretasse na perda do emprego — rede privada — ou processo disciplinar — rede pública (Alessandri, 2019; Savickas, 2005).

Munido dessas preocupações o docente adentra a sala de aula, com a tarefa de atender aos alunos que ainda estavam no ensino remoto e os alunos do presencial. Assim aumentando a carga de trabalho, o tempo de preparação das aulas (Chiote, Soares, & Galvão, 2021b). Além disso, foi preciso aprender a ministrar as aulas para essas duas turmas, presencial e online, sem gerar maiores prejuízos para ambas (Alessandri, 2019; Saldanha, 2013).

Para enfrentar essa nova demanda os docentes precisaram unir a experiência profissional aos conhecimentos desenvolvidos durante as aulas remotas para conduzir as duas turmas que coabitavam a mesma sala de aula. Por esta razão, o trabalho docente envolve o professor por completo, história pessoal e profissional, na atividade de trabalho (Arbex, Souza, & Mendonça, 2013; Joosten, 2013).

4.6 A carreira docente a partir da pandemia

No entanto, a pandemia não trouxe somente dificuldades, mas também oportunidades de avanço para a educação e reflexão sobre o futuro da docência. Para a educação uma herança da pandemia é a melhor utilização das tecnologias como ferramenta de ensino (Chiote, Soares, & Galvão, 2021b; Joosten, 2013). Para a carreira

docente o alerta quanto as capacidades e habilidades demandadas pelos novos moldes da educação e da carreira (Alessandri, 2019; Savickas, 2005).

Ademais, as reformulações que ocorreram na forma de trabalhar geraram em alguns docentes um desengajamento na carreira, desejo de migrar para outra área de trabalho ou sair do emprego, motivado por não acreditarem serem capazes de atender as demandas do ensino remoto (Alessandri, 2019; Super, Savickas, & Super, 1996). O docente não foi formado para estar em uma sala de aula virtual. Segundo Savickas (2005) a carreira é construída ao longo dos anos de exercício da profissão, a situação da pandemia colocou em dúvida esse percurso, a experiência e capacidade desse profissional.

Dessa forma, o sentimento de inaptidão para inserir-se no modelo de aula online, trabalhar com os recursos tecnológicos, tornou evidente a necessidade de familiarização dos docentes com as ferramentas de ensino à distância e a inserção dessas nas aulas (Dassoler & Lima, 2012; Joosten, 2013). Assim como, a capacidade de superar adversidades, adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005) se apresentou como uma qualidade desejável em qualquer carreira.

Desse modo, a construção da trajetória profissional, que envolve todas as atividades, ramos e carreiras vivenciado pelos trabalhadores, são utilizados nas diversas fases da vida profissional (Savickas, 2005). Os docentes participantes destacaram que a responsabilidade por encontrar alternativas para atuar durante a pandemia e os recursos necessários para executar essas alternativas foram provenientes dos próprios docentes. Conforme a categoria “[...] **o professor não pode ficar parado, ele tem que se adequar [...] não posso perder meu emprego**” indica, é preciso que os elementos da adaptabilidade sejam constantemente considerados e desenvolvidos pelos docentes (Alessandri, 2019; Saldanha, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo de pesquisa compreender de que modo a imposição do ‘*home office*’ devido à pandemia afeta/afetou as atividades de trabalho dos docentes do ensino básico por uma perspectiva da Teoria da Construção de Carreira. Assim, este objetivo foi atingido através das narrativas presentes nas dez categorias apresentadas. Essas permitiram a reflexão sobre o trabalho docente e seu papel na sociedade. Mas também, ressaltou o cenário de desvalorização relativo à carreira docente, pela sociedade e governos.

Por outro lado, em termos da pandemia, apresentou as oportunidades que essa situação trouxe para o futuro da profissão e da educação. Destacando a inserção das tecnologias como ferramenta de ensino em todos os níveis educacionais. No entanto, também apresentou os efeitos negativos da pandemia, principalmente no que tange ao ensino público, que ficará deficiente. Além disso, alertou para o quanto a educação básica no Brasil ainda não é para todos. Desse modo, indicando o quanto ainda se tem a buscar para que o conhecimento não seja um privilégio de poucos, mas o que está na Constituição Federal, um direito.

Igualmente, evidenciou que essa diferença de acesso à educação não é somente uma questão governamental, mas social. A falta de envolvimento dos responsáveis, a desvalorização salarial e social da docência, indicam que falta uma verdadeira consciência do papel do conhecimento para a transformação social do país. Haja vista, que uma sociedade que acredita que a adoção da aprovação automática foi uma ajuda aos estudantes, só reforça as diferenças sociais. Assim, os estudantes mais pobres continuarão sendo pobres, pois não terão possibilidade de crescimento social e profissional.

Além disso, evidenciou-se o papel dos miniciclos, essa não linearidade na vida profissional, da adaptabilidade de carreira, que leva os indivíduos a assumirem uma postura proativa quanto a própria construção de carreira. Essa desvinculada a fidelidade ou permanência em uma única instituição, mas ao somatório de experiências. Desse modo, demonstrando que a carreira está em constante processo de construção, podendo ser alterada em poucos pontos ou completamente. Logo, existe a necessidade de buscar desenvolver as capacidades e habilidades que a carreira demanda no presente e as que demandará no futuro. Como dito pelos participantes, ‘não dá para ficar parado’ é preciso planejar essa trajetória profissional.

Portanto, este estudo é um fragmento da jornada da educação durante a pandemia, muitos desdobramentos já estão ocorrendo. No entanto, haverá muitas situações a serem superadas nas próximas etapas do retorno da educação a normalidade, quando esta chegar. Assim, conforme TCC, a trajetória profissional dos docentes passa pelo desenvolvimento social das capacidades de ajuste as realidades sociais. Esses ajustes vivenciados diversas vezes pelos docentes, os miniciclos, a descoberta das oportunidades e possibilidades de ministração das aulas, atuação com os alunos. A adaptabilidade de carreira mostrou-se algo essencial aos docentes, pois os quatro elementos, preocupação, controle, curiosidade e confiança se apresentaram relevantes para a condução do trabalho.

Como limitação deste estudo destaca-se o número de respondentes das redes privadas e públicas, que apesar de serem iguais, um contingente maior poderia trazer mais detalhes das adversidades e adaptações realizadas pelos docentes. Além disso, professores de outras regiões poderiam fornecer um panorama mais abrangente. Por fim, uma investigação sobre os efeitos do trabalho docente durante a pandemia em diferentes fases da carreira trará maiores contribuições ao campo.

REFERÊNCIAS

- Alessandri, P. (2019). *Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira*. Dissertação de Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Campinas.
- Alvarez, D. (2004). *Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não*. Rio de Janeiro: Myhrra.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Arbex, A. P., Souza, K. R., & Mendonça, A. L. (2013). Teaching, readjustment and health: the experience of teachers at a public university in Brazil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 23, pp. 263-184.
- Bansal, P., & Corley, K. (2011). The Coming of Age for Qualitative Research: Embracing the Diversity of Qualitative Methods. *Academy of Management Journal*, 54, pp. 233-237.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. (L. d. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2, pp. 68-80.

- Brasil. (2022). Ministério da Saúde. *Conselho Nacional de Saúde*. Acesso em 20 de jan de 2022, disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th edition ed.). London: Sage.
- Chiote, F. d., Soares, L. P., & Galvão, A. C. (2021a). Aspectos pedagógicos da implantação do “ensino” remoto na UFES. Em A. d. Santo, *Trabalho remoto na Ufes: Percepções sobre o Trabalho/Ensino Remoto e saúde na Pandemia* (Vol. Caderno 2, p. 182). Vitória, Espírito Santo: Adufes. Acesso em 12 de fev de 2022, disponível em <https://wp.adufes.org.br/wp-content/uploads/Adufes-Caderno-2-Per>
- Chiote, F. d., Soares, L. P., & Galvão, A. C. (2021b). *Educação infantil em tempos de “ensino” e trabalho remotos: o funcionamento do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes*. Fonte: Adufes: <https://wp.adufes.org.br/wp-content/uploads/Adufes-Caderno-2-Percepcoes-sobre-o-TrabalhoEnsino-Remoto-e-saude-naPandemia.pdf>
- Colbari, A. (2014). A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. Em E. M. Souza, *Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico conceitual* (pp. 241-272). Vitória: ADUFES.
- Danton, G. (2002). *Metodologia Científica*. Virtual Books Online M&M Editoras Ltda.
- Dassoler, O. B., & Lima, D. M. (2012). A formação e a Familiarização docente:. IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL.
- Di Martino, V., & Wirth, L. (1990). Telework: A new way of working and living. *International Labour Review*, 129, pp. 529-554.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10, pp. 5-14.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 64-89). Rio de Janeiro: Vozes.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31, pp. 189-199.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Haubrich, D. B., & Froehlich, C. (2020). Benefícios e Desafios do Home Office em Empresas de Tecnologia da Informação. *Revista Gestão & Conexões*, 9, 167-184. Acesso em 26 de fevereiro de 2022, disponível em <https://periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/27901>

- Joosten, H. (2013). Learning and Teaching in Uncertain Times: A Nietzschean Approach in Professional Higher Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47, 548-563.
- Koslinski, M. C., & Bartholo, T. L. (2021). A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 32. Acesso em 06 de jul de 2022, disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8314/4330>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications Ltda.
- Lassance, M. C., & Silva, C. B. (2011). Segunda demanda para a Orientação Profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver a sua carreira? Enfoque Desenvolvimentistas e Evolutivo. Em & L.-S. M. A. Ribeiro, *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 135-166). São Paulo: Vetor Editora.
- Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH*, 24, pp. 105-121.
- Losekann, R. G., & Mourão, H. C. (2020). Desafios do Teletrabalho na Pandemia COVID-19: quando o home vira office. *Caderno de Administração*, 28(Edição Especial), pp. 71-75. Acesso em 27 de fev de 2022, disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637/751375150> 139
- Minayo, M. C. (1998). *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (5 ed ed.). São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Pegoretti, B. (2021). Adaptabilidade e Planejamento de Carreira para Jovens Universitários: um estudo à luz da teoria da construção de carreira . *Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo*, (p. 118). Vitória.
- Petinelli-Souza, S., & Souza, E. M. (2012). O trabalho docente no curso de administração: algumas (re)significações. *Educ. rev. [online]*., 28, pp. 83-102.
- Rafalski, J. C., & Andrade, A. L. (2015). Home-Office: Aspectos Exploratórios do Trabalho a partir de Casa. *Trends in Psychology*, 23, 431-441.
- Ramos, T. A. (2021). Efeitos da COVID-19 e Distanciamento Social na Aprendizagem da Criança na Educação Infantil: o dilema do parecer do CNE. *Relva*, 8, pp. 40-50. Acesso em 06 de jul de 2022, disponível em <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6142/4533>
- Saldanha, M. B. (2013). *Adaptabilidade de Carreira em Trabalhadores-Estudantes do Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Psicologia, Porto Alegre-RS.
- Santana, A. C. (2013). A Representação Do Professor Universitário Na Sociedade Contemporânea. *Revista Primus Vitam*, pp. 1-23.

- Sardeshmukh, S. R., Sharma, D., & Golden, T. D. (2012). Impact of telework on exhaustion and job engagement: A job demands and job resources model. *New Technology, Work and Employment*, 27, pp. 193-207.
- Saviani, D., & Galvão, A. C. (1 de jan de 2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, pp. 36-49.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Em S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken; N. J: Wiley.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. Em S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2 ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Souza, A. K., & Zorzete, D. G. (2021). As relações de trabalho e as principais consequências advindas de fatores extraordinários aos sujeitos do contrato laboral. *Brazilian Journal of Development*, 7, 47717-47738. Acesso em 27 de fevereiro de 2022, disponível em file:///C:/Users/vcarl/Downloads/29680-76111-1-PB.pdf
- Souza, J. B., Brasil, M. A., & Nakadaki, V. E. (2017). Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. *Ensaio Pedagógicos (Sorocaba)*, 1, pp. 59-65. Acesso em 30 de 03 de 2022, disponível em <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/40/43>
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of management*, 35, pp. 1542-1571.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp. 280-298.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life span, life space approach to careers. Em D. B. Brooks, *Career choice and development* (3 ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22, pp. 203-220.