

AGÊNCIA DOCENTE, TECNOLOGIAS E QUALIDADE DE VIDA: DIZERES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Recebido em: 26/01/2026

Aceito em: 30/09/2026

DOI: 10.25110/educere.v27i1.2027-12616



Victoria Furumoto Puttomatti ¹
Eliane Fernandes Azzari ²

RESUMO: Apresentamos resultados de pesquisa qualitativa e interpretativa que teve por objetivo investigar os sentidos construídos por sete professoras sobre contribuições e desafios das tecnologias digitais, em interfaces com a agência docente e a qualidade de vida. As entrevistadas atuam nos Anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas públicas do município de Campinas, São Paulo. A discussão dos dados está ancorada na teoria dialógico-enunciativa bakhtiniana e em contribuições de perspectivas críticas sobre a interface educação e tecnologias. Os resultados apontam que as professoras desconheciam a noção de agência docente, remetendo, dentre outros aspectos, à normalização de práticas que afetam a sua qualidade de vida, quando assumem demandas extras. Os dados também apontam que o emprego das tecnologias na sala de aula se tornou mais uma responsabilidade centrada no fazer docente, especialmente no que tange à sua capacitação técnica e ao fazer pedagógico dentro e fora da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Agência docente; Anos iniciais; Qualidade de vida; Tecnologias.

TEACHER AGENCY, TECHNOLOGIES AND QUALITY OF LIFE: WORDS FROM BASIC EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: We present results from a qualitative, interpretive research aimed at investigating the meanings constructed by seven teachers regarding the contributions and challenges of digital technologies, at their interfaces with teacher agency and quality of life. The interviewees work in the early years of primary education in three public schools in the municipality of Campinas, São Paulo. The discussion of the data is anchored in Bakhtinian dialogical-enunciative theory and in contributions from critical perspectives on the interface between education and technology. The results indicate that the teachers were unfamiliar with the notion of teacher agency, which relates, among other aspects, to the normalization of practices that affect their quality of life when they take on extra demands. The data also indicates that the use of technologies in the classroom has become yet another responsibility centered on teachers' work, particularly regarding their technical training and pedagogical practice both inside and outside the classroom.

KEYWORDS: Teacher agency; Education; Quality of life; Technologies.

¹ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e graduada em Pedagogia pela mesma Universidade.

E-mail: victoriafp335@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4938-7805>

² Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. Doutora e Mestra em Linguística Aplicada (Unicamp), na linha Linguagem e Educação. Estágio pós-doutoral na FFLCH/USP. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologias (GEdTecs, DGP/CNPq).

E-mail: elianeazzari@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3861-0712>

AGENCIA DOCENTE, TECNOLOGÍAS Y CALIDAD DE VIDA: PALABRAS DE DOCENTES DE PRIMEROS AÑOS

RESUMEN: Presentamos resultados de una investigación cualitativa e interpretativa que tuvo como objetivo investigar los sentidos construidos por siete profesoras sobre las contribuciones y los desafíos de las tecnologías digitales, en sus interfaces con la agencia docente y la calidad de vida. Las entrevistadas actúan en los primeros años de la Educación Primaria en tres escuelas públicas del municipio de Campinas, São Paulo. La discusión de los datos está anclada en la teoría dialógico-enunciativa bajtiniana y en contribuciones de perspectivas críticas sobre la interfaz entre educación y tecnologías. Los resultados señalan que las profesoras desconocían la noción de agencia docente, lo que remite, entre otros aspectos, a la normalización de prácticas que afectan su calidad de vida cuando asumen demandas extras. Los datos también señalan que el empleo de las tecnologías en el aula se ha convertido en una responsabilidad más centrada en el quehacer docente, especialmente en lo que respecta a su capacitación técnica y a su labor pedagógica dentro y fuera del aula.

PALABRAS CLAVE: Agencia docente; Tecnologías; Calidad de vida; Educación primaria.

1. INTRODUÇÃO

No dia 26 de novembro de 2025, o Portal da EPTV/G1 de Campinas e Região publicou a notícia intitulada: “Querida meu cérebro de volta: Campinas registra 3,3 mil afastamentos de docentes por transtornos mentais em 2025”. A matéria detalha que, entre os meses de janeiro e setembro desse ano, foram registradas 3.356 licenças médicas por professores(as) da Rede Estadual da cidade de Campinas (interior do estado de São Paulo), com uma média de 12 afastamentos por dia.

Segundo a reportagem, foram registradas 25.699 licenças no estado de São Paulo relacionadas ao código de identificação de doenças de transtornos mentais e comportamentais — o CID-10 — segundo a classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS). As principais causas apontadas pelos(as) docentes são a sobrecarga de trabalho, condições precárias, a pressão por resultados, o assédio moral, a violência nas escolas e os baixos salários.

Na notícia, dois casos são apresentados. Um deles é o da professora que, após desmaiar na escola e pedir afastamento por diagnóstico de *burnout*, foi forçada a assinar seu desligamento da instituição. O outro caso nos remete à pressão e ao assédio moral no ambiente escolar, relatados por docente que desabafa: “Eu só queria minha qualidade de vida de volta. Querida meu cérebro de volta para ser a professora que eu era antes, mas estou doente, e muitos outros também estão” (G1 Campinas e Região, 2025). A

reportagem fomenta a discussão sobre qualidade de vida das profissionais da educação, realidade de diferentes redes de ensino públicas, estaduais e municipais.

Observamos que o adoecimento de docentes não se restringe a diagnósticos isolados, mas às condições laborais que podem afetar a saúde física e mental e, consequentemente, os sentidos que as professoras constroem para as suas próprias práticas pedagógicas, sua identidade profissional e o conceito de agência docente.

Diante do exposto, este artigo discute resultados obtidos com pesquisa qualitativa e interpretativa³ (Creswell; Creswell, 2021), de abordagem enunciativo-dialógica (Bakhtin, 2022), que teve por objetivo investigar interfaces entre o conceito de agência docente, as tecnologias digitais e a qualidade de vida sob a ótica de professoras polivalentes (i.e.; que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental), de escolas públicas municipais no interior do estado de São Paulo. Os dados aqui expostos foram obtidos por intermédio de entrevistas e são recortes que selecionamos dos dizeres das professoras participantes de nosso estudo.

1.1 Agência docente, tecnologias digitais e qualidade de vida

Para fundamentar nossa discussão, mobilizamos estudos sobre a agência docente, as relações entre as tecnologias digitais e as práticas educativas, o conceito de qualidade de vida e a teoria dialógico-enunciativa da linguagem.

Inicialmente, referimo-nos aos estudos de Stetsenko (2023) e de Landim (2022), pois eles nos permitem entender que a produção e a negociação de sentidos para/sobre a agência docente estão intrínsecas às formas como o sujeito se relaciona com o outro, com os contextos sociais e históricos, e as culturas. Nesse viés, o termo agência não se refere a uma ação individual, mas é dialogicamente constituído em interações discursivas, marcadas por disputas e polifonias, relações de poder e ideologias. Corroborando essa visão, a concepção de agência radical-transformadora concebida por Stetsenko (2023, p. 10), estabelece que o *status quo* é fruto das práticas sociais, históricas e materiais das pessoas que, concomitantemente, tanto constroem o mundo quanto são por ele construídas.

Nessa perspectiva, buscar a qualidade de vida por intermédio do exercício da agência (tanto a humana quanto a docente) é uma atividade individual e coletiva que se contrapõe à naturalização das realidades. Dessa forma,

³ Agradecemos ao CNPq que financiou parcialmente essa pesquisa.

[...] estamos lidando não com a realidade do que é dado, mas, sim, com o que é tomado por nós – isto é, como nos envolvemos, co-enfrentamos/confrontamos re-(en)contramos a realidade – enquanto cocriamos, “coautoriamos” e, portanto, percebemos isso com os outros (Stetsenko, 2023, p. 10).

Para Landim (2022), o conceito de agência não pode ser entendido apenas como uma ação autônoma e/ou a capacidade de responder criticamente a problemas. A autora pontua que entender o conceito por meio de motivações internas ligadas à ideia de liberdade e criatividade também é equivocado, porque focaliza o indivíduo, desconsiderando o coletivo. A pesquisadora sugere que a agência é construída em comunidades discursivas, culturais e institucionais. Imersa nas relações humanas, a ação docente torna-se socioculturalmente mediada pelas práticas e discursos e, por isso, é resultado da interação indivíduo-sociedade.

A constituição da agência também se entrelaça à identidade profissional, uma vez que a participação em práticas sociais passa a compor suas subjetividades. A partir de Azzari (2024), entendemos que as experiências – assim como as múltiplas narrativas, social e historicamente construídas –, contribuem para a formação da identidade docente. De tal forma, o conceito de agência estaria então (cor)relacionado à interação, ao compartilhamento e a sentimentos de pertencimento que, a todo momento, (re)criam as subjetividades das professoras.

Nesse sentido, as tecnologias digitais, compreendidas sob a ótica discursiva, integram o rol de múltiplas linguagens que permeiam a prática docente (Azzari, 2024) e, por isso, também estão inseridas nesses processos que tencionam a agência e a identidade das professoras. Assim, a noção de tecnologia amplia-se de meras ferramentas e instrumentos a um recurso permeado por linguagens e, portanto, discursos, fomentados por interesses financeiros, políticos e ideológicos e afetados por relações e disputas de poder.

Considerando que vivemos em um contexto sócio-histórico marcado pela aceleração, pelo individualismo e pelos excessos (Han, 2015), devemos problematizar os lugares e papéis das tecnologias digitais para a/na agência docente, especialmente ao considerarmos esses elementos em interface com a qualidade de vida das educadoras.

Em nossa pesquisa, não ignoramos o quanto essas docentes também são afetadas por múltiplos aspectos que constituem e exercem forças (centrípetas e centrífugas) no fazer educativo, especialmente no âmbito da educação pública: diretrizes educacionais federais; normatizações nas redes estaduais e municipais; currículos; expectativas dos

gestores das secretarias de ensino, das escolas e das famílias, entre outros fatores impactantes nos fazeres da educação. Entretanto, para fins de delimitação do escopo do trabalho, neste texto, não nos aprofundaremos nessas questões, conquanto todas tenham implicações na qualidade de vida das professoras.

Constatamos que, na pesquisa acadêmico-científica, a temática sobre a qualidade de vida de docentes é amplamente associada ao campo da saúde física e/ou mental e, assim, particularmente tratada sob a ótica de pesquisas oriundas das ciências biomédicas e da psicologia (Ertürk; 2022; Tanriogen, 2022). De modo geral, esses trabalhos tendem a adotar abordagens quantitativa ou mista para discutir patologias como síndrome de *burnout*, depressão e perda de voz. Tais estudos também abrangem majoritariamente pesquisas com docentes do Ensino Superior e Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

De nosso ponto de vista, o conceito de qualidade de vida também é uma construção social, constituída por elementos subjetivos e de caráter cultural. Pascoal (2004, p. 39) situa esse conceito em contextos históricos, econômicos, sociais e políticos e, de sua discussão, destacamos o emprego do termo “equilíbrio” para tratar das distintas esferas do bem-estar, inclusive o profissional.

Conforme pontua Cercina (2012), não há consenso em relação ao conceito de qualidade de vida, haja vista que se trata de um termo cujos sentidos estão em constante transformação, por envolverem múltiplas variáveis que oscilam desde a saúde física e mental às relações interpessoais e com o mundo, sujeitas às diferentes óticas e concepções de mundo e sociedade. Para além de parâmetros, indicadores e mensuração, a qualidade de vida é um direito de todas as pessoas, uma peculiaridade indissociável à existência humana, e não um objeto a ser possuído.

Dessa forma, a qualidade de vida está inter-relacionada à agência das professoras polivalentes, pois suas visões de mundo são construídas em diálogo com a realidade; ao mesmo tempo em que elas se transformam nesse agir. Sob a perspectiva dialógico-enunciativa (Bakhtin, 2022), acatamos que as tecnologias também permeiam essas relações e têm implicações na construção de sentidos que as educadoras atribuem à profissão, à qualidade de vida e ao (seu) fazer docente.

1.2 Olhar orientado pela teoria dialógico-enunciativa

De acordo com Bakhtin (2022) a comunicação discursiva se dá no engajamento dos sujeitos (e suas subjetividades), que ecoam múltiplas vozes, marcando a heterogeneidade das interações discursivas. No entanto, a posição do falante, conquanto situada histórica e socialmente e repleta de vozes outras, no ato da enunciação, é sempre singular diante do/no mundo, o que implica a responsabilidade desse enunciador nos contextos dialógicos que caracterizam as interações discursivas.

Sob a ótica bakhtiniana, entende-se que os sentidos nunca são estáveis ou fixos, mas sempre negociados e permeados por conflitos, jogos de interesse e tensões assimétricas e disputa de poder e que, por isso, estão condicionados às relações dialógicas presentes nas palavras. O termo palavra, nessa perspectiva, assim como o conceito de texto, é compreendido de maneira expandida, abrangendo toda a forma de representação que Bakhtin (2022) chama de “sinal”, no qual se materializam discursos. Assim, as palavras, os textos (os “sinais”), não carregam os sentidos trancafiados em si, de modo estático e monológico, e tornam-se “signo ideológico” (Bakhtin, 2022), quando suas relações dialógicas (com vozes e discursos outros que o precedem e o constituem), o carregam de sentidos.

Sempre endereçado a um interlocutor pretendido, os enunciados não são aqui entendidos como sinônimo de frase, mas como formas relativamente estáveis que se caracterizam como gêneros discursivos, com forma composicional, tema (valoração) e estilo peculiares. Ainda que perpassados por polifonia e heteroglossia (vozes em disputa), esses enunciados são marcados pelo tom emotivo-volitivo do falante, que se torna sujeito da enunciação no ato de seu envolvimento nas interações discursivas (Bakhtin, 2022).

Na seção 4 deste artigo, mobilizamos esses (entre outros) conceitos advindos dessa teoria, para fundamentar nossa leitura atenta e dialógica dos excertos de dados e discutir nossos resultados.

Diante do cenário apresentado, escolhemos investigar as concepções das professoras polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as tecnologias digitais e seu emprego na educação, colocando essa questão em diálogo com a noção de qualidade de vida dessas educadoras e de sua agência docente a partir da perspectiva dessas participantes da pesquisa.

Isso posto, na próxima seção, descrevemos nossos procedimentos metodológicos.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Nesta pesquisa, adotamos o paradigma qualitativo e interpretativo. Creswell e Creswell (2021) informam que os procedimentos qualitativos são empregados no estudo de fenômenos sociais e, por isso, são abordagens interativas e multifacetadas. Com isso, o investigador pode se aproximar e detalhar as realidades por intermédio da contribuição dos participantes. As sensibilidades do pesquisador e dos participantes tornam a pesquisa rica em flexibilidade, isto é, visões, valores, experiências e crenças.

Ainda de acordo com Creswell e Creswell (2021), o pesquisador constrói descrições e interpretações do observado. A perspectiva interpretativa também pode se referir à lente teórica adotada pelo pesquisador para a análise dos dados.

Para gerar dados em nossa investigação, elegemos a entrevista semiaberta como instrumento. Paiva (2024) esclarece que a entrevista é um momento em que a participante constrói sentidos e interpretações (para os diferentes aspectos e situações da vida) a partir dos estímulos dados pelo entrevistador e caracteriza-se pela interação intencional e planejada entre pesquisadora e participantes. Por isso, criamos um roteiro prévio com perguntas e/ou disparadores, mas mantivemos a flexibilidade e a empatia como fatores da escuta ativa, o que nos permitiu readequar ou redirecionar a interação de acordo com os diálogos estabelecidos com as participantes do estudo.

Delimitamos o contexto para contato com as professoras polivalentes a escolas públicas de Ensino Fundamental de Anos Iniciais da região de Campinas-SP. Escolhemos como critério de seleção instituições localizadas em distintos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs)⁴, com o intuito de conhecer as instituições e seus respectivos contextos, pois o NAED é distribuído de modo a garantir a implementação das políticas públicas. Após contarmos as coordenações de três escolas, em abril de 2024, conseguimos um total de 07 voluntárias que se propuseram a participar das entrevistas, sendo 4 professoras da escola A, 2 da escola B e uma da escola C.⁵ As entrevistas foram realizadas nas modalidades on-line (Microsoft Teams) e presencial (na escola em que as docentes atuam), gravadas com auxílio de software (OBS Studio) ou *smartphone*. Posteriormente, todas foram transcritas com o uso da ferramenta TurboScribe⁶ (versão gratuita).

⁴ Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/naeds-0>. Acesso em 24 jan. 2026.

⁵ Visando cumprir nosso compromisso ético com o anonimato dos participantes, não especificaremos os nomes das escolas municipais, e as trataremos por escolas A, B e C.

⁶ Disponível em: <https://turboscribe.ai/pt/>. Acesso em 24 jan. 2026.

A parceria com as escolas e professoras foi condicionada ao preenchimento e à assinatura da Carta de Ciência e Autorização Prévia do Responsável, chancelada pelo Comitê de Ética e registrada na Plataforma Brasil, e do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado conforme orientações do Comitê.

Para a análise, mobilizamos as bases teóricas que aportam nossa discussão, com especial destaque aos fundamentos da teoria dialógica e enunciativa (Bakhtin, 2022). A partir da leitura atenta, construímos sentidos em diálogo com as vozes das docentes, compreendendo ideias, ideologias e crenças presentes nas tensões e nos discursos. Seguindo a fluidez dessa perspectiva, optamos por não trabalhar com categorias *a priori* ou *a posteriori* para a leitura dos dados. Conforme Creswell e Creswell (2021, p. 19), entendemos que, na abordagem qualitativa, a descrição e a sistematização de informações têm o intuito de criar dispositivos de análise para a construção de possíveis conclusões sobre a temática em estudo. Para tanto, pautamo-nos na fundamentação teórica para pensar sobre os dados e formular interpretações que, em diálogo com as teorias, configuram a análise.

Na próxima seção, apresentamos extratos (que são recortes de nossos dados), que fazem parte de um estudo maior realizado no decorrer de dois anos, como parte de uma pesquisa de mestrado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste texto, optamos por apresentar um recorte de nossos dados que nos permite consubstanciar a discussão de nossos resultados. Os excertos a seguir foram retirados da transcrição das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Utilizamos codinome para preservar o anonimato das docentes, sempre que requisitado por elas, no momento da assinatura do TCLE.

O primeiro trecho que destacamos foi retirado da conversa que tivemos com a professora Milene sobre sua experiência e a relação entre sua prática educativa e sua qualidade de vida e bem-estar profissional. A docente atua na educação básica há 16 anos e, no momento da entrevista (2º semestre de 2024), ensinava uma turma de 2º ano com 24 alunos(as). Acerca de sua relação com a profissão docente e a qualidade de vida, Milena afirma:

Olha, eu acho assim, não é fácil essa profissão de professora, porque demanda muito da gente, no sentido de sempre, por mais que você faça na escola, você

sempre tem que fazer em casa, e as crianças não têm essa questão só do pedagógico, envolve muito emocional, envolve pelo menos ali no bairro que eu trabalho, é periferia, e as crianças têm que a todo momento estar chamando atenção, conversando, explicando o que é certo e o que é errado, conflitos, resolução de conflitos de frequência, então assim, daí eu já tenho calo vocal porque tem que falar muito, né, então assim, nesse sentido, eu acho.

O extrato supracitado constitui enunciado com intenção discursiva (Bakhtin, 2022), que mobiliza diferentes perspectivas sobre a docência polivalente nos anos iniciais. Em sua totalidade, o enunciado se configura como uma resposta às vozes sociais que (re)produzem uma visão fragmentada para esse trabalho, tido como restrito à atuação em sala de aula. Além disso, sua fala, ao mesmo tempo em que critica as inúmeras tarefas dentro e fora da escola, também evidencia a naturalização do trabalho exaustivo, o qual, consequentemente, constitui as visões de mundo da profissional.

Como afirma Duarte (2011), a massificação da escola pública modificou a atividade socialmente clássica do trabalho docente (planejar as aulas, ensinar os conteúdos e avaliar a aprendizagem), ampliando e intensificando funções e exigências. Isso se faz presente na fala de Milene — *“as crianças não têm essa questão só do pedagógico, envolve muito emocional”* — que exerce papéis delegados por diferentes instâncias. Como exemplo, citamos a mediação de conflitos entre estudantes, que requer espaço para o exercício da escuta e da empatia, e que se torna uma responsabilidade verticalizada, delegada à professora.

Podemos inferir que esse enunciado ecoa uma concepção de agência voltada para o controle, como discutido por Medina (2006) e oposta ao que propõe Stetsenko (2023). Nesse contexto, a professora assume também a responsabilidade pela dinâmica e as interações da sua turma. Esse discurso enfatiza a centralidade da docente como aquela que resolve os conflitos entre as crianças e, assim, o nódulo nas cordas vocais (condição de saúde da entrevistada), por exemplo, pode ser uma implicação desse empenho que se reflete no corpo físico de Milene.

Além disso, o trecho *“não é fácil essa profissão de professora, porque demanda muito da gente, no sentido de sempre, por mais que você faça na escola, você sempre tem que fazer em casa”* evidencia a sobrecarga que ultrapassa *“os muros da escola”*. Para a educadora, as horas destinadas ao trabalho na instituição escolar não são suficientes, o que a leva a dedicar horas que deveriam ser dedicadas ao seu descanso e lazer às obrigações profissionais. Essa condição pode ser vista como uma característica do *“ser professora em tempo integral”* (Duarte, 2011), intensificada pela lógica do desempenho

(Han, 2015), que tanto abrange a atividade pedagógica quanto perpassa as questões burocráticas e institucionais.

Contudo, observamos que há naturalização dessas tarefas, haja vista que Milene afirma que “*não é fácil essa profissão de professora*”, atribuindo as diversas “*demandas*” à própria docência. Dessa forma, apesar de sua crítica e desabafo, a docente constrói significação justificando que tais exigências são parte constitutiva do seu trabalho. Assim, essa educadora, enquanto sujeito, negocia sentidos para a sua profissão em diálogo com discursos socialmente circulados de vozes de outrem (Bakhtin, 2022), imbricando a relação entre trabalho, agência docente e qualidade de vida a um quadro que normaliza a ausência do bem-estar e a precariedade do viver como decorrências naturalizadas da profissão.

O próximo excerto, recorte da entrevista com a professora Solange, amplia a discussão e insere outras problemáticas.

[...] [E]u tenho pouquíssimo contato com as professoras, porque cada um está no horário, então, assim, não tenho tanto contato, com a direção também, assim, quando eu preciso eu vou lá, mas assim, acho que é bem corrido na sala, eu acho que nosso tempo, lá das sete ao meio-dia, eu corro muito, entendeu? Então, não acho que é uma qualidade assim, eu não tenho muita qualidade para sentar e escutar a criança, sabe assim? Eu escuto às vezes, mas sempre naquela correria, sabe assim? É sempre o tempo todo, aí tem um menino que tem lactose, estou na hora do café, eu tenho que ir lá ver se a bolacha tem leite, se não tem leite, porque o menino tem autismo, e se ele vai comer, entendeu? Então, assim, eu não consigo olhar as crianças comendo, eu estou sempre resolvendo coisas, você está entendendo? Assim, eu percebo que eu tenho uma pressa, correria, sempre parece que é correria a escola para mim, entende? Eu tenho isso para mim, tá?

Com aproximadamente 12 anos de experiência e lecionando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora Solange é formada em Pedagogia e tem especialização em Gestão Escolar. Em 2026, concluiu Mestrado em Educação. No período em que nos concedeu a entrevista, sua turma de 1º ano reunia 27 estudantes.

De início, a docente descreve sua relação com as colegas na escola, afirmando que cada professora “*está no horário*”, o que impossibilita a interação. No entanto, constatamos uma interessante contradição nessa situação: por mais que as educadoras atuem das 7h às 12h (como dito por Solange), cada profissional vive um tempo diferente na escola. Esse tempo não se organiza pelo relógio, mas sim nos ritmos e responsabilidades individuais, que dificultam os momentos de encontro. Embora cada

professora viva seu próprio tempo, esse não é voltado para si o que, inferimos, afeta a qualidade de vida das docentes. Expressões empregadas por Solange tais como “*eu corro muito*” e “*eu estou sempre resolvendo coisas*”, revelam um cotidiano acelerado e marcado pela solução de problemas para além da esfera pedagógica. Desse modo, as exigências “capturam” a docente e as experiências coletivas se reduzem aos horários de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Nesse sentido, a “*correria*” e a agitação constante desequilibram o viver em comunidade, trazendo implicações para a prática de Solange: “*eu não tenho muita qualidade para sentar e escutar a criança*”. Ou seja, a docente descreve os poucos espaços para as experiências dialogadas (sem urgência) pautadas pelo silêncio e pela paciência e atenção ao outro, o que afeta sua qualidade de vida e cerceia sua agência docente.

Além disso, a relação de parceria entre professora e gestão escolar reforça as hierarquias de funções entre o ensinar (professora) e a administração escolar (equipe gestora). Nessa visão, a gestão é responsável pelas questões burocráticas e administrativas, afastando-se do pedagógico, entendido como responsabilidade exclusiva da educadora.

Em suma, para essa participante, a escola é um lugar de “*correria*”, o que contrasta com a perspectiva de instituição e de trabalho pedagógico defendido por Stetsenko (2023). Logo, a agência de professoras e alunos(as) é voltada para diversas questões que nem sempre dialogam com os interesses e perspectivas da comunidade, uma vez que Solange critica a “*pressa*” e a “*correria*”, que impedem vivências significativas com as crianças.

Sob o viés da proposta de uma agência radical-transformadora, convida-se à reflexão, à transformação e à criação de brechas, a fim de que se possa viver um tempo outro na/da escola – em oposição a uma agência de adaptação diante de uma realidade imposta. Trata-se de possibilitar que a escola se torne um tempo-espço de pertencimento e de experiências compartilhadas. Note-se, porém, que a ideia de criar brechas não significa um movimento que parte exclusivamente do sujeito singular, mas sim uma ação intencional e ativista, protagonizada pela comunidade.

Quando abordadas sobre as tecnologias digitais, as professoras entrevistadas se remeteram primeiro às suas experiências durante o período de aulas remotas

emergenciais, decorrentes do período de isolamento social em meio à emergência sanitária.

As docentes relatam que as aulas remotas foram desafiadoras, pois mesmo recebendo chips de Internet da Prefeitura, muitos(as) estudantes ainda tinham dificuldade de acesso aos recursos digitais por causa da qualidade da conexão. Soma-se a isso a exclusão digital das famílias causada por diferentes fatores: a precariedade do letramento digital, suas condições socioeconômicas, a falta de equipamentos adequados e a escassez de tempo, todos esses fatores que dificultaram a participação ativa nas atividades das crianças, que necessitaram dessa mediação. Muitas dessas experiências negativas impactaram a relação dessas docentes e dos estudantes com as tecnologias no retorno às aulas presenciais, já no período pós-pandêmico.

Vejamos o seguinte trecho, excerto da entrevista com a profa. Patrícia:

Tá, então, em 2020, foi o ano mais crítico que fechou, foi o ano da minha licença maternidade. Então, eu fiquei afastada, eu voltei final de setembro, começo de outubro, né. Então, quando eu voltei, eu tive que me interar, porque estava totalmente diferente, né, do trabalho que a gente vinha fazendo no presencial.

Então, nós tínhamos uma plataforma, onde nós postávamos as atividades, né, a gente postava diariamente e os alunos teriam que acessar e realizar de forma, pelo computador ou celular ou tablet, de forma digital, e a gente conseguia corrigir essa atividade. Mas a adesão era baixíssima, porque os nossos alunos, embora assim, eles ganharam o chip, mas eles ganharam o chip muito depois, muitos não tinham onde usar esse chip, né, as famílias às vezes não sabiam como ajudar. Então, o que eu fiz?

No meu caso, a gente tentou se adaptar, né. Os alunos que estavam conseguindo, então pra você ter uma ideia, na época eu acho que era em torno de 26 alunos, eu tinha uns 3, 4 só que conseguiam fazer. Então, eu fiz um grupo de WhatsApp, fiz um grupo não, nessa época eu adicionei os pais de forma individual, peguei um chip só pra comercial, né, telefone, um chip só pro comercial, adicionei os pais de forma individual, aí eu mandava foto da atividade, os alunos realizavam no caderno, os pais tiravam foto e me devolviam.

Então, eu fazia dessa forma. Na minha turma foi a forma que eu encontrei pra que eu conseguisse que eles realizassem com apoio, porque aí os pais às vezes mandavam dúvida. Aí, professora, ele não tá entendendo a subtração, por exemplo. Aí eu gravava um vídeo pra aquela criança, mandava. Então, assim, foi bem trabalhoso, porque eu tive que fazer tudo de forma bem individualizada, mas foi o caminho que eu consegui pra atingir a todos, porque pela plataforma a gente não tava atingindo, né. Então, foi dessa forma.

Em um primeiro nível, observamos as tensões entre o acesso e a exclusão digital de estudantes, bem como entre a proposta institucional (uso do Google Sala de Aula) e a realidade vivida (uso do Whatsapp). Diante da dificuldade de participação, a professora Patrícia, por conta própria, começou a atender individualmente as famílias e crianças via

Whatsapp, por vezes enviando vídeos específicos para cada uma. Mesmo com um “*chip comercial*”, a docente relata que as atividades e mensagens ficavam armazenadas em seu celular pessoal, “*facilitando*” a conexão professora-estudantes.

Se olharmos sob perspectiva individualista (especialmente a de orientação neoliberal), podemos afirmar que Patrícia exercitou sua agência ao resolver o problema imposto pela realidade (pouca adesão dos alunos às atividades via Google Sala de Aula). Ou, também, poderíamos inferir que “*simplesmente*” o Whatsapp foi uma ferramenta que auxiliou na comunicação e acompanhamento das atividades. Não que esta última questão não seja uma possibilidade: pode ser que esse recurso tenha sido uma ponte para manter o vínculo entre professora e discentes no período de distanciamento, mas entendemos que sua fala revela outros sentidos. Nesse caso, a tecnologia está à serviço da intensificação e da individualização do trabalho docente, em que os problemas são carregados por uma professora sozinha, denotando-se, nessa lógica, que basta apenas ela “ter vontade” para resolvê-los. Nas palavras da professora Patrícia: “[...] *eu fazia dessa forma. Na minha turma foi a forma que eu encontrei pra que eu conseguisse que eles realizassem com apoio, porque aí os pais às vezes mandavam dívida*”.

No fragmento supracitado, Patrícia se constitui discursivamente, pautada por um ideal de professora que é capaz de resolver/dar conta de tudo (chip comercial, mensagens fora de hora etc.). Ademais, quando fala em 1ª pessoa do singular e plural em uma mesma oração (“*No meu caso, a gente tentou se adaptar, né*”), ela evidencia a seus interlocutores (nós pesquisadoras, os leitores deste texto e as vozes de autoridade), que conseguiu “*se adaptar*” e “*acompanhar as outras professoras*”.

Contudo, não desconsiderando que a ideia de que essa adaptação pode ter partido de sua própria iniciativa, questionamos se isso pode também ter sido um ato agentivo das outras docentes da escola, não obstante ocorrido de maneira isolada. De qualquer forma, chamamos a atenção para a ideia de “*adaptação*” que pode estar ligada à ideia de “*competência*”, uma vez que a ação docente pode ter sido reduzida a uma resposta imediata ao contexto, e não necessariamente uma manifestação de sua agência, como ponderam Landim (2022) e Stetsenko (2023).

Não menos importante, a maternidade de Patrícia permeia as construções de sentido nesse trecho, evidenciando a complexidade das demandas e relações pessoais, profissionais e sociais. Ao retornar da licença em um momento atípico, a docente possivelmente se sentiu atrasada em comparação às demais professoras. Sua fala indica a

falta de acolhimento institucional e, de maneira mais ampla, as lacunas com o cuidado e o bem-estar das professoras durante (e após) aquele período de isolamento social. Portanto, em condições desiguais, Patrícia precisou “*se adaptar*” para realizar seu trabalho com as crianças. Com isso, vemos que a qualidade de vida da docente não se limita à esfera das escolhas pessoais, mas se articula também à dimensão social, como esclarece Cercina (2012).

Vejamos a seguir um trecho da entrevista da professora Eliete:

Eu estive doente, eu fiquei doente em dezembro de 2019, e eu fiquei afastada um ano. Foi 2020 inteirinho, que foi quando começou a pandemia.[...] Isso pra mim foi muito diferente, porque eu deixei aqui [escola] em 2019, dia 12 de dezembro, que saí e fui direto pro hospital e fiz a cirurgia, e voltei no dia 7 de dezembro do ano posterior. Então, foi um ano inteirinho, e quando eu cheguei, eu não entendia o que estava acontecendo. E eu tinha a impressão de que todos estavam muito avançados.

Todos os colegas sabiam fazer de tudo. E eu falei, eu que só sei dar aula lá na sala de aula. E eu ainda peguei 2021 com uma parte em casa, fazendo live, e uma outra parte em revezamento aqui na escola. Então, aí eu me obriguei a aprender algumas coisas, e aí paguei cursos, professores no digital, curso de Canva, e aí eu precisava de aprender a mandar os formulários pras crianças, mas formulários atrativos, sabe? Então, eu queria formulários que tivesse movimento, eu queria histórias, eu queria coisas que chamasse a atenção dessas crianças. E por isso eu fui fazer o curso, um curso, se eu não me engano, foi de 90 horas, e aí eu fiz outro também de especiais, que era de 210 horas pra autista.

Enfim, e fui fazendo cursos porque eu precisava de entender como é que funcionava. Então, esse me ajudou muito a construir formulários, a fazer esses formulários e colocar as imagens, colocar as imagens em movimento, e pras crianças interagirem. E aí, eu vi que apesar do meu sofrimento, eu consegui, consegui deslanchar, e aí já comecei a trabalhar, não sei se você ouviu falar do aplicativo Jamboard, aí eu comecei a trabalhar com o Jamboard, que, aliás, vai sair agora, não vai ter mais, e comecei a usar nas minhas lives.

O enunciado de Eliete é resposta à heteroglossia (Bakhtin, 2022) que constrói e negocia sentidos sobre a prática docente, e não se restringe ao período pandêmico. Primeiramente, destacamos as semelhanças com a fala de Patrícia, especialmente quanto aos sentimentos de “*atraso*” e às comparações com o trabalho desenvolvido pelas colegas no trecho: “[*t*]odos os colegas sabiam fazer de tudo. E eu falei, eu que só sei dar aula lá na sala de aula”. A competição e a comparação entre profissionais aparecem marcadas nas expressões “*todos*” e “*sabiam fazer de tudo*”. Assim, a professora se inferioriza quando afirma que “*só*” sabe dar aula presencial, como se estivesse “*ficando para trás*”, fora das novas exigências do momento.

Em seguida, o emprego dos verbos “*obrigar*” e “*precisar*” na 1ª pessoa do singular (“[...] *eu me obriguei a aprender algumas coisas, e aí paguei cursos, professores no*

digital, curso de Canva, e aí eu precisava de aprender [...]”) não indicam que sua fala é fruto de uma motivação exclusivamente interna. Na verdade, a professora responde às pressões exteriores (voz do poder público), e decide comprar cursos on-line, na tentativa de aprender a usar as tecnologias e se encaixar (de maneira forçada) ao “*novo normal do fazer docente*”.

O “novo normal do fazer docente” não está submetido apenas à lógica do ensino remoto, mas também ecoa a ideia de que a professora precisa “chamar a atenção” do/da estudante (Azzari; Mayer, 2022). Seja com a tecnologia ou não, essa concepção neoliberal de performance induz (vozes do mercado, nesse caso), a docente a investir recursos próprios em formações para tornar as suas aulas (supostamente) mais “*interessantes*”, enquadrando-se na lógica de desenvolvimento profissional nos moldes capitalistas (Landim, 2022).

Um outro indicativo de que a professora Eliete responde às vozes de outrem é o tom emotivo-volitivo (Bakhtin, 2022), em sua fala (“[...] *eu vi que apesar do meu sofrimento, eu consegui, consegui deslanchar [...]*”). Esse tom de alívio nos mostra que a professora se autocobrava para atender a uma expectativa social de trabalho com a tecnologia que não se resume às aulas remotas. Portanto, esse dizer pode ser a ponta do iceberg para os demais sentidos que a docente constrói para a sua própria atuação e agência docentes.

Por exemplo, a escolha pelo termo “*deslanchar*”, em nossa visão, revela o discurso neoliberal de progresso e desenvolvimento profissional (Landim, 2022), que reproduz a meritocracia, realização e superação individuais. Concomitantemente, ao responder às cobranças das vozes sociais, Eliete ameniza seus sentimentos para mostrar que venceu barreiras e que “*aprendeu a usar a tecnologia*”. Nesses conflitos, as escolhas, a qualidade de vida e as reflexões sobre os próprios sentimentos ressignificam sua identidade e as visões de mundo para a docência. Também, é preciso notar que todo esse esforço empregado pelas docentes impactou suas horas de trabalho e, portanto, seu bem-estar/qualidade de vida (o que não ressoa nesse trecho de suas falas, embora esteja implícito no relato situacional).

Disso denotamos que a tecnologia é campo de disputa (Selwyn, 2017; 2022), entre vozes sociais e a voz da professora, e que o exercício da agência se materializa nas fronteiras das vozes de outrem e do próprio agir.

Essas questões também se refletem nos equipamentos empregados nas aulas, na forma como são utilizados, em seus objetivos e com qual frequência (no caso, semanal). Em relação a isso, Patrícia comenta:

A dificuldade que eu tenho, os desafios são, porque, por exemplo, cada aluno tem que logar com a sua senha. Então, eles não têm essa autonomia ainda, no caso do terceiro ano, né, de entrar, de logar. Então, uma atividade, por exemplo, quando eu dou uma atividade usando o Chromebook, eu tenho que destinar um tempo grande pra isso, porque até logar todos, depois até eu dar o suporte sozinha.

Então, eu sinto falta, assim, nós não temos laboratório de informática e uma pessoa responsável. Então, eu sinto falta de um apoio nesse sentido, mesmo que fosse de um estagiário, de um professor de apoio ou de alguém mesmo das tecnologias que viesse auxiliar, né. Nós temos no período da tarde uma pessoa que faz isso, que dá esse apoio, mas de manhã nós não temos, esse ano nós não temos.

Também é uma pessoa só, né? Uma pessoa, é, e é assim, então assim, é um dia que eu até brinco, a gente tem que tá no pique, porque você tem que ajudar a logar todos os computadores e dar aquele suporte o tempo todo. E eles [os alunos] amam, então assim, quando eu falo, pessoal, hoje a aula, nós vamos continuar a aula no Chromebook. Eles amam, então eles gostam bastante.

A educadora relata um desafio que impacta a sua prática (e, consequentemente, a sua agência e qualidade de vida). No trecho, “[...] eu tenho que destinar um tempo grande pra isso, porque até logar todos [os chromebooks], depois até eu dar o suporte sozinha”, observamos uma sobrecarga de trabalho, na qual a Patrícia “sozinha” prepara os *chromebooks* para as atividades. Além disso, ela “[dá] o suporte sozinha” que os/as estudantes necessitam, considerando o desenvolvimento do letramento digital e singularidades da turma. Isso se evidencia também na expressão “*pique*” na frase “a gente tem que tá no pique”. Nesse discurso, a docente expressa um tom irônico e de desabafo (“eu até brinco”), mobilizando sua voz (Bakhtin, 2022) com o intuito de criticar a necessidade da escola de integrar o digital e as condições contextuais para realizar tal trabalho.

Nesse cenário, a professora assume uma postura voltada ao suporte técnico, enquanto as interações ficam restritas à máquina. No entanto, cabe considerar que sua agência é negociada com os dizeres da Prefeitura (motivado pelos investimentos do poder público nesses recursos), bem como com as próprias perspectivas de Patrícia, aqui postas em diálogo com o mundo (“Eles amam [os chromebooks], então eles gostam bastante”). Assim, podemos inferir que o trabalho com a tecnologia (o emprego nas atividades e o papel da professora de ensinar as crianças a como “utilizá-la”), é uma expectativa socialmente construída e imposta a essas profissionais.

A partir dessa discussão, encaminhamos nossas últimas reflexões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nossa pesquisa apontam que o trabalho desenvolvido pelas professoras nos anos da pandemia foi exaustivo em razão da produção, entrega, correção e devolutiva de materiais didáticos específicos para os/as discentes e que os desafios e as implicações da integração das tecnologias digitais nas práticas educativas das professoras entrevistadas ainda permanecem na sala de aula pós-pandêmica.

Nos trechos das falas das professoras que analisamos, revela-se como elas se sentem responsáveis pelo letramento digital dos/das estudantes. Notamos que, em seu contexto educativo, após a extinção dos laboratórios de informática e da contratação de um especialista em tecnologia para o suporte às docentes, permanece o discurso (re)produzido na Prefeitura que preza pela integração do digital nas atividades pedagógicas (por isso os Chromebooks ficam em sala de aula). Assim, cabe à docente polivalente a função de ensinar com/sobre a utilização desses dispositivos e, ainda, a tarefa de resolver questões técnicas e institucionais, tais como ajudar às crianças no momento de fazer o *login* nos aparelhos e no sistema, além de instruir seu uso em aula.

Portanto, o emprego das tecnologias digitais, nesse cotidiano escolar, é uma demanda apresentada às profissionais que não pode ser atendida sem que isso afete sua qualidade de vida. Soma-se a isso as expectativas socialmente construídas sobre o que é ensinar com as tecnologias (comumente associada à ideia de tornar a aprendizagem divertida e interessante), o que denota ainda mais horas de trabalho, fora da sala de aula.

Diante do exposto, defendemos que a promoção da agência e da qualidade de vida das docentes está associada às interações que essas professoras estabelecem com o mundo. Ou seja, os sentidos construídos por esses sujeitos, em diálogo com o mundo, também os constituem. Ao mesmo tempo, esse mundo também influencia a forma como elas se sentem e, portanto, como constroem esses sentidos. Assim, quando uma professora afirma que consegue “*apesar do sofrimento, deslanchar*”, seu enunciar reflete a maneira como o mundo a afeta e, em resposta, como ela se posiciona/se constitui enquanto sujeito dialógico que, simultaneamente, também impacta esse mundo.

Apesar das consequências para seu bem-estar, no contexto de nossa investigação, a agência das professoras poderia favorecer a criação de oportunidades para o autocuidado. Cabe ressaltar que, no que diz respeito à interface tecnologias digitais,

agência docente e qualidade de vida, nem toda a avaliação dessas participantes foi necessariamente negativa.

Por último, retomamos aqui a questão acerca dos sentidos construídos pelas professoras para a expressão “agência docente”. Ao longo das análises que fizemos, observamos que algumas concepções ecoam em suas falas. No entanto, questionadas diretamente, as participantes manifestaram não conhecer esse conceito e seus entendimentos, de modo geral, faziam referência à ideia de agência como empresa. Após nossa intervenção, as professoras (re)elaboraram suas compreensões, ao longo de nossas conversas.

Acreditamos que a experiência e a trajetória das educadoras, somadas à interação com outras professoras e com a cultura, contribuem para a formação de sua agência docente. Além disso, para as entrevistadas, o agir docente é ato relacional exercitado entre seus pares e, também, com as crianças e suas famílias.

Desse modo, embora as professoras tenham admitido não (re)conhecer a expressão “agência docente”, nem ter ideia sobre possíveis definições epistemológicas para o termo, elas construíram significações próprias para tal conceito, articuladas a partir de seus saberes experienciais, durante os momentos de reflexão promovidos no/por nosso diálogo pesquisadoras-participante. Falando a partir de seu *lôcus* de enunciação, as significações elaboradas pelas educadoras refletem suas experiências, práticas pedagógicas e visões de mundo, e advém de sua resposta enunciativa aos enunciados que a pesquisa desencadeou. Esse processo reflexivo-construtivo possibilitou às docentes (re)pensarem a própria identidade e o seu fazer profissional.

Em síntese, as interfaces entre tecnologias, agência docente e qualidade de vida advém do lugar em que as participantes se situam. Por isso, suas percepções acerca do tema discutido nas entrevistas não se definem apenas como “positivas” ou “negativas”, mas revelam uma complexidade de sentidos construídos em constante (re)negociação com seus contextos sociais e históricos. Ainda, suas práticas se materializam na articulação entre seus próprios valores, crenças e saberes e o exercício da agência de outros atores escolares e da própria instituição em que atuam.

Dessa forma, este estudo avança na discussão sobre o conceito de agência docente, de suas implicações e interfaces com a qualidade de vida das professoras e de suas relações com as tecnologias digitais (dentro e fora da sala de aula). Também, busca cobrir espaços criados por um número ainda limitado de pesquisas sobre o tema no campo das

ciências da Educação, especialmente em relação às interrelações tematizadas em nosso trabalho.

Como oportunidade para discussões em devir, fica a possibilidade de expandir a discussão conceitual em torno da agência docente e de sua relevância em estudos voltados à formação inicial e continuada de educadores/as de todas as modalidades educacionais e níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

AZZARI, Eliane Fernandes. Identidades do professor de inglês em paisagem digital: “realidades” que forma (ta)m a docência e a educação linguística. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 3, p. e46291, 2024.

AZZARI, Eliane Fernandes; MAYER, Lucas Falvo. O show na educação: professores influenciadores do TikTok. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 217-226, 2022.

CERCINA. **Modelo de qualidade de vida**. 2012. Disponível em: <https://www.cercina.pt/wp-content/uploads/2013/11/Modelo-de-qualidade-de-vida.pdf>. Acesso em: 12 dez 2024.

CRESWELL, John Ward; CRESWELL, John David. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila. Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ERTÜRK, Ramazan. The effect of teachers' quality of work life on job satisfaction and turnover intentions. **International Journal of Contemporary Educational Research**, v. 9, n. 1, p. 191-203, 2022.

G1 CAMPINAS-REGIÃO. ‘Queria meu cérebro de volta’: Campinas registra mais de 3 mil afastamentos de docentes por transtornos mentais em 2025. **G1**, 26 nov. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2025/11/26/queria-meu-cerebro-de-volta-campinas-registra-mais-de-3-mil-afastamentos-de-docentes-por-transtornos-mentais-em-2025.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

LANDIM, Denise Silva Paes. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades**. Pimenta Cultural, 2022.

MEDINA, José. **Speaking from elsewhere**: A new contextualist perspective on meaning, identity, and discursive agency. State University of New York Press, 2006.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Pesquisa**: projeto, geração de dados e divulgação. São Paulo: Parábola, 2024.

PASCOAL, Miriam. Qualidade de vida e educação. **Revista de educação PUC-Campinas**, n. 17, 2004.

SELWYN, Neil. **Education and Technology**: Keys issues and debates. 3 ed. New York: Continuum, 2022.

SELWYN, Neil. Um panorama dos Estudos Críticos em Educação e Tecnologias Digitais. *In*: ROCHA, Claudia. Hilsdorf; EL KADRI, Michele Salles; WINDLE, Joel Austin (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**: educação linguística, mobilidade e práticas translingues. Campinas: Pontes, 2017, p. 15-40.

STETSENKO, Anna. Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação. **Práxis Educativa**, v. 18, 2023.

TANRIOGEN, Zeynep Meral. Does Empowerment Effects the Quality of Work Life?. **Shanlax International Journal of Education**, v. 11, p. 96-103, 2022.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Victoria Furumoto Puttomatti: Concepção da pesquisa; revisão da literatura; pesquisa de campo; análise.

Eliane Fernandes Azzari: Concepção da pesquisa; revisão da literatura; análise e revisão textual.