



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ERIKA CRISTINA DE CARVALHO SILVA PEREIRA

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE E SAÚDE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO
DA PANDEMIA DA COVID-19**

BELÉM-PARÁ

2024

ERIKA CRISTINA DE CARVALHO SILVA PEREIRA

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE E SAÚDE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO
DA PANDEMIA DA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maély Ferreira Holanda Ramos.

BELÉM-PARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P436a Pereira, Erika Cristina de Carvalho Silva.
Autoeficácia docente e saúde dos professores no contexto da
pandemia da Covid-19 / Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira. —
2024.
302 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2024.
1. Trabalho docente. 2. Crenças de autoeficácia. 3. Saúde.
4. SARS-CoV-2. I. Título.

CDD 370

ERIKA CRISTINA DE CARVALHO SILVA PEREIRA

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE E SAÚDE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO
DA PANDEMIA DA COVID-19**

Tese apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Doutorado em Educação/PPGED.

Belém, 17 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maély Ferreira Holanda Ramos
Orientadora – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Examinador Interno – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Examinadora Interna – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Examinador Externo – Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Katiane da Costa Cunha
Examinadora Externa – Universidade do Estado do Pará

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos os professores que, mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, não desistiram.

Dedico também, a todos os que sofreram com as perdas deixadas nesse momento tão difícil da história.

Dedico ao meu esposo, Rogério Pereira, que nunca mediu esforços para me apoiar em todos os momentos.

Ao meu avô, João Evangelista (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

O doutorado foi uma das coisas mais difíceis que eu tive que fazer na vida. Fazer parte da turma de 2020 do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, talvez tenha acrescentado um pouco mais de emoção a todo o processo envolvido. Chegar até aqui demandou muito esforço, renúncias, trabalho árduo, humildade e dedicação. Chegar até aqui passando por uma pandemia inesperada, envolveu lidar com emoções à flor da pele, incertezas, adaptações, tensões em várias esferas da sociedade, com adoecimento, dores, medos, lágrimas e perdas... Por isso, não há como concluir essa etapa da formação acadêmica, apesar de todas as dificuldades, sem um enorme senso de gratidão.

Minha gratidão se destina primeiramente a Deus. Tudo na minha vida começa com Ele. Se cheguei até aqui, devo ao Senhor toda força, determinação e coragem (mesmo com medo muitas vezes). Sem Deus eu não sei o que seria de mim, dos meus planos e sonhos. Por isso, tudo que faço envolve a presença dele, inclusive a minha formação acadêmica. Nunca serei suficientemente grata, mas o louvo e reconheço sua graça e misericórdia, por me ter permitido viver tudo o que vivi e conseguir obter essa vitória. Porque dele e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

Agradeço ao meu marido, companheiro de jornada, Rogério Pereira. Meu amor, obrigada por estar ao meu lado todo esse tempo, por sua compreensão com as minhas ausências, com as madrugadas de estudo, pelo apoio incondicional e por sempre acreditar em mim. Você conhece cada detalhe dessa trajetória, foi meu ombro amigo e incentivador constante. Essa conquista é nossa! Te amo!

Agradeço aos meus familiares. Muitos de vocês me ajudaram nos meus primeiros passos na minha educação e, se não fosse por esses primeiros cuidados, eu não teria alcançado o sonho de me formar na graduação e depois poder seguir meu caminho em uma pós-graduação. Ao meu pai, que mesmo com todas as suas dificuldades, sempre trabalhou para fornecer o necessário. Meus avós: Mamãe Glória, Francisco (*in memorian*), João (*in memorian*) e vó Euza (*in memorian*) que me abrigaram em suas casas e cuidaram de mim quando eu precisei de um lugar pra morar durante a minha graduação e em muitos momentos da minha vida. Meu tio José Alves (*in memorian*), que pagou a minha passagem de ônibus para eu ir para capital fazer Educação Física. Meus tios

Lindomar, Eliane, Nonata e Marlene, que me forneceram meus primeiros materiais pra que conseguisse me manter inicialmente na faculdade pública. Minha irmã e minha mãe, Layla e Edna, por sempre me incentivarem. Obrigada por tudo. Hoje o doutorado só chegou, porque um dia vocês acreditaram em mim, lá no começo, quando eu não tinha absolutamente nada a oferecer.

À minha orientadora, Profa. Maély. Eu sei que os últimos anos não foram fáceis para você. Mesmo assim, com todas as suas lutas, você não deixou de continuar. Eu talvez não tenha as melhores palavras para te dizer, mas eu sei de onde vem a sua força e eu só lhe peço que você permaneça firme nessa base que te sustenta. Você é aquele tipo de pessoa que inspira. É aquele modelo de Bandura, com o qual nos identificamos e aprendemos por meio das experiências vicárias, e assim passamos a acreditar mais que a gente também consegue. Obrigada por ser muito mais que uma orientadora, mas ser uma amiga e irmã para levar no coração.

Aos amigos do Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC), minha gratidão por toda parceria, companheirismo, risadas, aprendizagem, trabalho em equipe e tudo mais que vivemos juntos. Minha gratidão especial ao nosso grupo de orientandas Manu, Jamille, Enizete, Roberta e, mais recentemente, Eliene. Vocês sempre terão um lugarzinho especial no meu coração.

Agradeço ainda à minha amiga Dayane e sua família, que por incontáveis vezes me acolheram em sua casa a fim de que eu tivesse um lugar fixo para ficar em Belém sempre que eu estive em atividades durante o doutorado. Obrigada por tanto!

Aos professores que gentilmente aceitaram fazer parte da minha banca: Prof. Dr. Carlos Nazareno, Prof. Dra. Arlete Camargo, Prof. Dra. Katiane Cunha e Prof. Dr. Aloyseo Bzuneck. Obrigada por todas as observações, orientações e sugestões para que o nosso trabalho seja aperfeiçoado e possa colaborar para o avanço da pesquisa no âmbito educacional do nosso país. Além disso, agradeço à maioria de vocês por fazerem parte da minha trajetória de formação desde o mestrado. Aprendi e aprendo até hoje com seus ensinamentos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela oportunidade de ter sido estudante de mestrado e doutorado. Pelos professores (as), técnicos e alunos que muito contribuíram em todo meu processo formativo. Destaco também o Prof. Wladir Abreu e Profa. Sônia Regina que estão como coordenadores e exercem o cargo com tanta humanidade. Agradeço também ao Programa de Pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP/UFPA), onde pude ter muitas oportunidades

de aprendizado. Especialmente, agradeço também ao Prof. Dr. Edson Ramos, com quem tanto aprendi desde o meu mestrado até o doutorado, e que contribuiu muito para minha formação e meu interesse em estudar os números na estatística.

Agradeço ainda à comissão de bolsas, por ter cedido em todos esses anos, tanto no mestrado quanto no doutorado, uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem a qual teria sido praticamente impossível a minha permanência no curso em todo meu período de formação. Obrigada pela confiança e apoio.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos professores que aceitaram participar voluntariamente do presente estudo, sem os quais não seríamos capazes de compreender um pouco mais sobre os impactos da pandemia da Covid-19 nas crenças de autoeficácia, na vida e no trabalho destes profissionais que são imprescindíveis para a formação dos cidadãos do nosso país.

*“Aqueles que semeiam com lágrimas,
com cantos de alegria colherão.*

*Aquele que sai chorando
enquanto lança a semente,
voltará com cantos de alegria,
trazendo os seus feixes.”*

Salmos 126:5 e 6

Com quantas mãos se escreve uma tese?

*Hoje defendi a minha tese
Concluí o doutorado
Luta grande até aqui
Não há como esquecer o passado*

*Aquela menina sonhadora
Cheia de vontade no coração
Voou alto e alcançou
O sonho de ser doutora
Sendo uma professora
Vindo lá do Maranhão*

*Mas agora, sem demora
Há de se perguntar
Com quantas mãos se escreve uma tese,
para o sonho realizar?*

*Se escreve com as mãos do esposo
Sempre pronto a cuidar
Da casa, da louça, do cachorro
Mesmo sem saber cozinhar
Obrigada meu marido
Por de mim tão bem zelar
Sem você não teria conseguido
Esta pesquisa realizar*

*A tese também se escreve
Com as mãos de quem corrige
Lê, relê, sublinha, insiste
Obrigada querida Maély
Deixaste a caminhada mais leve
Para que esta tese existisse*

*Se escreve ainda
Com as observações da banca
Arruma aqui, corrige ali
Obrigada Kati, Bzu, Naza e Waldir
Por tanto contribuir para esta tese sair*

*A tese também foi feita
Com o apoio do NEAC
Um grande grupo muito unido
Que pesquisa, estuda, debate
Obrigada grupo amado
Por caminhar ao meu lado
Aqui na universidade*

*Há também os que escreveram
Sem ter muita instrução
Mal assinam o próprio nome
Mas entenderam a importância
de uma boa educação
Obrigada aos meus avós:
Glória, Chico, Euza e João
Mesmo com suas próprias lutas
Cuidaram de mim e sempre me
estenderam a mão*

*A escrita de uma tese
Envolve muitas outras mãos
Amigos, pais, professores
Famíliares, conhecidos e irmãos*

*Tanta gente, longe ou perto
Me incentivou a avançar
Apoiaram com palavras
Com silêncio e oração
Apoiaram com suas casas
Um quarto, uma refeição*

*Sinto-me agraciada
Pois no decorrer da jornada
Embora, às vezes, solitária
Cansativa e exausta
Senti a leveza de ter
Pessoas ao meu redor
Cada uma do seu jeito
Me fizeram alguém melhor*

*Se hoje me torno doutora
Não há como duvidar
Deus existe em muitas mãos
Que me ajudaram a caminhar
Por isso, te peço Pai
Nunca me deixe olvidar
Tuas são todas as minhas batalhas
E quem semeia com lágrimas
Um dia, em festa, colherá.*

*Por Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira
Santarém, 10 de abril de 2024*

PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva. **Autoeficácia docente e saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19**. 2024. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender a relação entre os níveis de autoeficácia docente e a autoavaliação de saúde, aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais dos professores no contexto da pandemia da Covid-19. Para alcançar o objetivo proposto a tese foi subdividida em seis objetivos específicos, que compreendem a seis estudos, sendo dois de cunho bibliográfico (artigos 1 e 2) e quatro estudos empíricos (artigos 3, 4 5 e 6), a saber: *i*) caracterizar as pesquisas sobre saúde docente no contexto da pandemia (Artigo 1); *ii*) caracterizar os estudos sobre a autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023 (Artigo 2); *iii*) caracterizar o trabalho dos docentes no contexto da pandemia da Covid-19 (Artigo 3); *iv*) identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores relacionadas às demandas pessoais e familiares e características sociodemográficas no contexto da pandemia da Covid-19 (artigo 4); *v*) identificar os níveis de autoeficácia de professores brasileiros para ensinar no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 (Artigo 5); *vi*) analisar a relação entre a autoavaliação da saúde e da prevalência dos sintomas físicos, cognitivos/ emocionais e comportamentais com os níveis de autoeficácia em professor brasileiros durante a pandemia da Covid-19 (Artigo 6). No estudo 1, a partir de uma revisão integrativa da literatura, no Portal da Capes, *SciELO* e LILACS, foram levantados artigos científicos sobre o tema publicados no ano de 2020 e 2021. As buscas resultaram em 10 artigos para análise. Os resultados mostraram que o tema da saúde docente no contexto da pandemia é de interesse global uma vez que já existem publicações desenvolvidas em maior parte dos continentes. A análise de conteúdo denotou a presença de seis categorias mais investigadas nos artigos: Problemas de saúde mental ($f = 22$), Condições de trabalho ($f = 14$), Problemas físicos de saúde ($f = 8$), Prevenção e intervenção para saúde docente ($f = 7$), Relações sociais alteradas ($f = 6$) e Aspectos cognitivos ($f = 5$). No estudo 2, realizou-se um levantamento no Portal de periódicos da Capes, *SciELO* e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). As buscas resultaram em 35 artigos para análise. Os resultados mostraram que a maioria dos estudos foi publicada no ano de 2021 ($n = 15$), é de abordagem quantitativa ($n = 27$), do tipo transversal e cuja coleta de dados foi *online* ($n = 32$). A técnica de pesquisa mais utilizada foi o levantamento de campo ($n = 33$) e os participantes foram predominantemente professores da educação básica ($n = 27$). Entre os domínios mais investigados pelas escalas estão a Autoeficácia docente ($f = 18$) e Autoeficácia para lidar com o ensino remoto ($f = 10$). A análise das palavras-chave seu destaque aos termos educação à distância, ensino *online*, esgotamento e autoestima. Os estudos empíricos (3, 4, 5 e 6) foram do tipo levantamento, de abordagem quantitativa. No estudo 3, os professores responderam ao questionário sociodemográfico e de trabalho e o questionário sobre caracterização do trabalho docente durante a pandemia da Covid-19. A amostra inicial foi constituída por 450 docentes de 23 estados, dos quais 313 (69,5%) estavam lecionando remotamente. Estre estes, os resultados mostraram que a maioria dos docentes (61,7%) fez uso de aplicativos de reunião para realização das aulas. Mais de 55% não tiveram formação para ensinar no modelo *online* e 88,4% não receberam qualquer tipo de suporte

estrutural, ficando a cargo do docente, na maioria das vezes, a aquisição dos equipamentos necessários. O principal problema relatado pelos professores (68,3%, $n = 214$) no Ensino Remoto Emergencial, foi a dificuldade dos alunos para ter acesso as aulas virtuais por falta de recursos. No estudo 4, os dados para análise foram obtidos a partir dos mesmos questionários utilizados no estudo 3. Utilizou-se estatística descritiva e teste qui-quadrado para análise dos dados. Os resultados mostraram que 74,4% dos participantes disseram ter dificuldades para conciliar a rotina doméstica e familiar com o ensino remoto emergencial, enquanto 25,6% disseram que não tiveram problemas quanto a isso. Quando analisados a partir das características sociodemográficas como sexo, estado civil, filhos e tipo de escola, os dados não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os grupos e dificuldade para conciliar a rotina. No estudo 5, os participantes responderam a uma a escala de autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia da Covid-19, além dos questionários já mencionados nos estudos 3 e 4. A análise de dados foi realizada a partir de estatística descritiva e testes paramétricos e não-paramétricos com auxílio do software JAMOVI. Os resultados mostraram que, na escala geral, 45% dos professores apresentaram baixos níveis de autoeficácia para ensinar remotamente, sentindo-se pouco ou nada capazes. Além disso, apresentaram maior percentual de professores com baixos níveis de autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais (51,4%, média = 2,19); para o exercício da docência frente às demandas da família (39,2%, média = 2,10) e para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência no contexto da Covid-19 (42,1%, média = 2,08). Professores que receberam formação para ensinar durante a pandemia tiveram níveis maiores de autoeficácia (média = 3,16) quando comparados aos que não receberam nenhuma formação (média = 2,96), apresentando uma diferença significativa ($p = 0,0064$). Por fim, no estudo 6, além dos questionários mencionados nos estudos anteriores, os docentes responderam ao questionário sobre saúde docente no contexto da pandemia da Covid-19. A análise dos dados foi feita a partir de análise descritiva, Teste t de *Student*, Teste *Mann-Whitney*, Correlação de *Spearman*, Análise de regressão linear simples e múltipla. Os resultados mostraram que as médias das crenças de autoeficácia foram estatisticamente menores nos professores com uma autoavaliação negativa da própria saúde em relação aos que se autoavaliaram positivamente. A análise de regressão linear simples apontou a autoavaliação da saúde como uma variável explicativa da autoeficácia ($p < 0,05$). As alterações emocionais, cognitivas, físicas e comportamentais mais frequentes estiveram significativas e negativamente associadas às crenças de autoeficácia dos professores ($p < 0,05$). No modelo de regressão múltipla desenvolvido, apenas a ansiedade explicou de forma significativa a autoeficácia dos professores. Entre outros fatores, programas que visem o fortalecimento da autoeficácia docente podem auxiliar estes profissionais a estarem mais preparados para lidar com situações de crise, minimizando sintomas negativos para sua saúde integral e, conseqüentemente, seu adoecimento.

Palavras-chave: Trabalho docente. Crenças de autoeficácia. Saúde. SARS-CoV-2.

PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva. **Autoeficácia docente e saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19**. 2024. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2024.

ABSTRACT

The general objective of this research was to understand the relationship between levels of teaching self-efficacy and self-rated health, cognitive, emotional and behavioral aspects of teachers in the context of the Covid-19 pandemic. To achieve the proposed objective, the thesis was subdivided into six specific objectives, which comprise six studies, two of which are bibliographic (articles 1 and 2) and four empirical studies (articles 3, 4, 5 and 6), namely: i) characterize research on teacher health in the context of the pandemic (Article 1); ii) characterize studies on teacher self-efficacy in the context of the Covid-19 pandemic, published between 2020 and 2023 (Article 2); iii) characterize the work of teachers in the context of the Covid-19 pandemic (Article 3); iv) identify the difficulties experienced by teachers related to personal and family demands and sociodemographic characteristics in the context of the Covid-19 pandemic (article 4); v) identify the levels of self-efficacy of Brazilian teachers to teach in the context of emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic (Article 5); vi) analyze the relationship between self-rated health and the prevalence of physical, cognitive/emotional and behavioral symptoms with levels of self-efficacy in Brazilian teachers during the Covid-19 pandemic (Article 6). In study 1, based on an integrative review of the literature, on the Capes Portal, SciELO and LILACS, scientific articles on the topic published in 2020 and 2021 were collected. The searches resulted in 10 articles for analysis. The results showed that the topic of teacher health in the context of the pandemic is of global interest since there are already publications developed on most continents. Content analysis denoted the presence of six most investigated categories in the articles: Mental health problems ($f = 22$), Working conditions ($f = 14$), Physical health problems ($f = 8$), Prevention and intervention for teacher health ($f = 7$), Altered social relationships ($f = 6$) and Cognitive aspects ($f = 5$). In study 2, a survey was carried out on the Capes, SciELO and Virtual Health Library (VHL) journal portal. The searches resulted in 35 articles for analysis. The results showed that the majority of studies were published in 2021 ($n = 15$), have a quantitative approach ($n = 27$), are cross-sectional and whose data collection was online ($n = 32$). The most used research technique was the field survey ($n = 33$) and the participants were predominantly basic education teachers ($n = 27$). Among the domains most investigated by the scales are Teaching self-efficacy ($f = 18$) and Self-efficacy for dealing with remote teaching ($f = 10$). The analysis of the keywords highlights the terms distance education, online teaching, burnout and self-esteem. The empirical studies (3, 4, 5 and 6) were of the survey type, with a quantitative approach. In study 3, teachers responded to the sociodemographic and work questionnaire and the questionnaire on the characterization of teaching work during the Covid-19 pandemic. The initial sample consisted of 450 teachers from 23 states, of which 313 (69.5%) were teaching remotely. Among these, the results showed that the majority of teachers (61.7%) used meeting applications to carry out classes. More than 55% did not have training to teach in the online model and 88.4% did not receive any type of structural support, leaving the teacher,

in most cases, to acquire the necessary equipment. The main problem reported by teachers (68.3%, $n = 214$) in Emergency Remote Teaching was the difficulty students had in accessing virtual classes due to lack of resources. In study 4, data for analysis were obtained from the same questionnaires used in study 3. Descriptive statistics and the chi-square test were used for data analysis. The results showed that 74.4% of participants said they had difficulties reconciling their domestic and family routine with emergency remote teaching, while 25.6% said they had no problems in this regard. When analyzed based on sociodemographic characteristics such as gender, marital status, children and type of school, the data showed no statistically significant difference between the groups and no difficulty in reconciling the routine. In study 5, participants responded to a teaching self-efficacy scale for teaching in the context of the Covid-19 pandemic, in addition to the questionnaires already mentioned in studies 3 and 4. Data analysis was carried out using descriptive statistics and parametric tests and non-parametric with the aid of JAMOVI software. The results showed that, overall, 45% of teachers had low levels of self-efficacy to teach remotely, feeling little or not capable. Furthermore, there was a higher percentage of teachers with low levels of self-efficacy when using resources/equipment for virtual classes (51.4%, average = 2.19); for teaching in the face of family demands (39.2%, average = 2.10) and for dealing with emotional demands when teaching in the context of Covid-19 (42.1%, average = 2.08). Teachers who received training to teach during the pandemic had higher levels of self-efficacy (mean = 3.16) when compared to those who did not receive any training (mean = 2.96), showing a significant difference ($p = 0.0064$). Finally, in study 6, in addition to the questionnaires mentioned in previous studies, teachers responded to the questionnaire on teacher health in the context of the Covid-19 pandemic. Data analysis was performed using descriptive analysis, Student's t-test, Mann-Whitney test, Spearman correlation, simple and multiple linear regression analysis. The results showed that the average self-efficacy beliefs were statistically lower in teachers with a negative self-assessment of their own health compared to those who self-assessed themselves positively. Simple linear regression analysis pointed to self-rated health as an explanatory variable for self-efficacy ($p < 0.05$). The most frequent emotional, cognitive, physical and behavioral changes were significantly and negatively associated with teachers' self-efficacy beliefs ($p < 0.05$). In the multiple regression model developed, only anxiety significantly explained teachers' self-efficacy. Among other factors, programs aimed at strengthening teaching self-efficacy can help these professionals to be more prepared to deal with crisis situations, minimizing negative symptoms for their overall health and, consequently, their illness.

Keywords: Teaching work. Self-efficacy beliefs. Health. SARS-CoV-2.

PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva. **Autoeficácia docente e saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19**. 2024. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2024.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue comprender la relación entre los niveles de autoeficacia docente y los aspectos de salud, cognitivos, emocionales y conductuales autovalorados de los docentes en el contexto de la pandemia Covid-19. Para lograr el objetivo propuesto, la tesis se subdividió en seis objetivos específicos, los cuales comprenden seis estudios, dos de los cuales son bibliográficos (artículos 1 y 2) y cuatro estudios empíricos (artículos 3, 4, 5 y 6), a saber: i) caracterizar las investigaciones sobre la salud docente en el contexto de la pandemia (artículo 1); ii) caracterizar los estudios sobre autoeficacia docente en el contexto de la pandemia de Covid-19, publicados entre 2020 y 2023 (artículo 2); iii) caracterizar el trabajo de los docentes en el contexto de la pandemia de Covid-19 (artículo 3); iv) identificar las dificultades que viven los docentes relacionadas con las demandas personales, familiares y las características sociodemográficas en el contexto de la pandemia de Covid-19 (artículo 4); v) identificar los niveles de autoeficacia de los docentes brasileños para enseñar en el contexto de la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de Covid-19 (artículo 5); vi) analizar la relación entre la salud autovalorada y la prevalencia de síntomas físicos, cognitivos/emocionales y conductuales con los niveles de autoeficacia en docentes brasileños durante la pandemia de Covid-19 (artículo 6). En el estudio 1, a partir de una revisión integradora de la literatura, en el Portal Capes, SciELO y LILACS, se recopilaron artículos científicos sobre el tema publicados en 2020 y 2021. Las búsquedas resultaron en 10 artículos para análisis. Los resultados mostraron que el tema de la salud docente en el contexto de la pandemia es de interés global pues ya existen publicaciones desarrolladas en la mayoría de los continentes. El análisis de contenido denotó la presencia de seis categorías más investigadas en los artículos: Problemas de salud mental ($f = 22$), Condiciones de trabajo ($f = 14$), Problemas de salud física ($f = 8$), Prevención e intervención para la salud docente ($f = 7$), Relaciones sociales alteradas ($f = 6$) y Aspectos cognitivos ($f = 5$). En el estudio 2, se realizó una encuesta en el portal de revistas Capes, SciELO y Biblioteca Virtual en Salud (BVS). Las búsquedas dieron como resultado 35 artículos para análisis. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudios fueron publicados en 2021 ($n = 15$), tienen un enfoque cuantitativo ($n = 27$), son transversales y cuya recolección de datos fue online ($n = 32$). La técnica de investigación más utilizada fue la encuesta de campo ($n = 33$) y los participantes fueron predominantemente docentes de educación básica ($n = 27$). Entre los dominios más investigados por las escalas se encuentran Autoeficacia docente ($f = 18$) y Autoeficacia para afrontar la enseñanza a distancia ($f = 10$). Del análisis de las palabras clave se destacan los términos educación a distancia, enseñanza en línea, burnout y autoestima. Los estudios empíricos (3, 4, 5 y 6) fueron del tipo encuesta, con enfoque cuantitativo. En el estudio 3, los docentes respondieron el cuestionario sociodemográfico y laboral y el cuestionario de caracterización del trabajo docente durante la pandemia de Covid-19. La muestra inicial estuvo compuesta por 450 docentes de 23 estados, de los cuales 313 (69,5%) estaban enseñando de forma remota. Entre estos, los resultados mostraron que la mayoría de los docentes (61,7%) utilizaban aplicaciones de reuniones para realizar sus clases. Más del 55% no tuvo capacitación para enseñar en el modelo en línea y el 88,4% no recibió ningún

tipo de apoyo estructural, dejando al docente, en la mayoría de los casos, adquirir el equipamiento necesario. El principal problema reportado por los docentes (68,3%, $n = 214$) en la Enseñanza Remota de Emergencia fue la dificultad que tenían los estudiantes para acceder a las clases virtuales por falta de recursos. En el estudio 4, los datos para el análisis se obtuvieron de los mismos cuestionarios utilizados en el estudio 3. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva y la prueba de chi-cuadrado. Los resultados arrojaron que el 74,4% de los participantes afirmó tener dificultades para conciliar su rutina doméstica y familiar con la enseñanza remota de emergencia, mientras que el 25,6% afirmó no tener problemas al respecto. Cuando se analizaron según características sociodemográficas como género, estado civil, hijos y tipo de escuela, los datos no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ni dificultad para conciliar la rutina. En el estudio 5, los participantes respondieron a una escala de autoeficacia docente para la docencia en el contexto de la pandemia de Covid-19, además de los cuestionarios ya mencionados en los estudios 3 y 4. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva y pruebas paramétricas y no paramétrico con la ayuda del software JAMOVI. Los resultados mostraron que, en general, el 45% de los docentes tenían bajos niveles de autoeficacia para enseñar a distancia, sintiéndose poco o no capaces. Además, hubo un mayor porcentaje de docentes con bajos niveles de autoeficacia en el uso de recursos/equipos para las clases virtuales (51,4%, promedio = 2,19); por enseñar ante las demandas familiares (39,2%, promedio = 2,10) y por atender las demandas emocionales al enseñar en el contexto de Covid-19 (42,1%, promedio = 2,08). Los docentes que recibieron capacitación para enseñar durante la pandemia tuvieron niveles más altos de autoeficacia (media = 3,16) en comparación con aquellos que no recibieron ninguna capacitación (media = 2,96), mostrando una diferencia significativa ($p = 0,0064$). Finalmente, en el estudio 6, además de los cuestionarios mencionados en estudios anteriores, los docentes respondieron el cuestionario sobre salud docente en el contexto de la pandemia Covid-19. El análisis de los datos se realizó mediante análisis descriptivo, prueba t de Student, prueba de Mann-Whitney, correlación de Spearman, análisis de regresión lineal simple y múltiple. Los resultados mostraron que las creencias medias de autoeficacia eran estadísticamente menores en los docentes con una autoevaluación negativa de su propia salud en comparación con aquellos que se autoevaluaban positivamente. El análisis de regresión lineal simple señaló la salud autocalificada como una variable explicativa de la autoeficacia ($p < 0,05$). Los cambios emocionales, cognitivos, físicos y conductuales más frecuentes se asociaron significativa y negativamente con las creencias de autoeficacia de los docentes ($p < 0,05$). En el modelo de regresión múltiple desarrollado, sólo la ansiedad explicaba significativamente la autoeficacia de los profesores. Entre otros factores, los programas dirigidos a fortalecer la autoeficacia docente pueden ayudar a estos profesionales a estar más preparados para afrontar situaciones de crisis, minimizando los síntomas negativos para su salud general y, en consecuencia, su enfermedad.

Palabras clave: Trabajo docente. Creencias de autoeficacia. Salud. SARS-CoV-2.

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

- Figura 1:** Mapa com a classificação dos países a partir do número de semanas em que as escolas permaneceram fechadas durante a pandemia, em 18 de maio de 202247
- Figura 2-** Percentual de recursos tecnológicos disponíveis para o ensino médio, por rede de ensino no Brasil, no ano de 2020.56
- Figura 3-** Percentual de recursos tecnológicos disponíveis para o ensino médio, por rede de ensino no Brasil, no ano de 2021.56
- Figura 4-** Percentual de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental, por região do Brasil, no ano de 2021.57
- Figura 5 -** Percentual de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio, por região do Brasil, no ano de 2021.58
- Figura 6:** Representação esquemática da interação entre os fatores ambientais, pessoais e do comportamento humano na causação da reciprocidade triádica, da Teoria Social cognitiva.67
- Figura 7:** Síntese esquemática dos conceitos associados às crenças de eficácia, conforme a TSC.76

DELIMITAÇÃO DA TESE

- Figura 1 -** Fluxograma do percurso da pesquisa intitulada “Crenças de autoeficácia em professores no contexto da pandemia da Covid-19” por objetivo geral, tipo de estudo, objetivos específicos, fontes de coleta de dados, abordagem da análise dos dados e status dos artigos.104

ARTIGO 2

- Figura 1:** Fluxograma referente às etapas para a seleção dos artigos autoeficácia em professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, no Portal da CAPES, SciELO e BVS.139
- Figura 2:** Quantidade de artigos por ano, sobre o tema autoeficácia em professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, no Portal da CAPES, SciELO e BVS.140
- Figura 3:** Nuvem de palavras a partir das palavras-chave dos artigos sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, no Portal da CAPES, SciELO e BVS.153

ARTIGO 3

Figura 1: Quantidade de docentes por faixa etária e de acordo com o sexo, 2020.173

Figura 2: Mapa da quantidade de docentes participantes por Unidade Federativa do Brasil, 2020.174

Figura 3 – Principais meios utilizados pelos professores para realização das atividades acadêmicas no período de fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19, 2020.177

Figura 4: Quantidade de professores de acordo com a necessidade ou não de aquisição de material para lecionar remotamente, 2020.179

Figura 5: Principais dificuldades relatadas pelos docentes no exercício do Ensino Remoto Emergencial, 2020.183

Figura 6: Quantidade de professores por carga horária dedicada ao planejamento das aulas para o ensino remoto, 2020.185

ARTIGO 4

Figura 1: Quantidade de professores por dificuldade relatada para relacionar a rotina doméstica e familiar com o trabalho remoto.202

ARTIGO 6

Figura 1: Quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu alterações comportamentais durante a pandemia da Covid-19.251

Figura 2: Quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu sintomas físicos durante a pandemia da Covid-19.252

Figura 3: Quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu alterações emocionais e cognitivas durante a pandemia da Covid-19.253

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO

Quadro 1: Normas jurídicas e conceitos, 2022.	49
Quadro 2: Conceitos das capacidades humanas básicas e das características da agência humana de acordo com a Teoria social cognitiva.....	70
Quadro 3: Evolução na nomenclatura e definição do construto da autoeficácia na Teoria Social Cognitiva	74
Quadro 4: Conceito de autoestima, autoconceito, <i>locus</i> de controle, expectativa de resultado, resiliência e distinção da autoeficácia.....	80
Quadro 5: Efeitos dos altos e baixos níveis de autoeficácia docente de acordo com a literatura.	83
Quadro 6: Definição de saúde de acordo com diferentes modelos teóricos, conforme Larson (1999).	84
Quadro 7: Classificação e características dos sinais e sintomas da Síndrome de <i>Burnout</i>	88

DELIMITAÇÃO DA TESE

Quadro 1: Descrição dos estudos sobre saúde/adoecimento docente defendidos no PPGED/UFPA no período de 2005 a 2023, com base no ano da defesa, tipo de trabalho, autor(a), orientador (a), título e objetivo geral.	96
Quadro 2: Cronograma das etapas da pesquisa intitulada “Crenças de autoeficácia em professores no contexto da pandemia da Covid-19” (PEREIRA, 2023), por mês e ano.	103

ARTIGO 1

Quadro 1: Exemplo de codificação da categoria inicial a partir das unidades de contexto e unidade de registro de um dos artigos selecionados para análise.	112
Quadro 2: Caracterização dos artigos selecionados sobre saúde docente, quanto ao país de origem, participantes e abordagem de pesquisa realizado, no período de 2020 a 2021	114

ARTIGO 2

Quadro 1: Cruzamentos com os descritores para busca dos artigos sobre autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19 nas bases de dados Scielo, CAPES E BVS, publicados no período de 2020 a 2023.	136
--	-----

LISTA DE TABELAS

INTRODUÇÃO

Tabela 1: Quantidade de casos e óbitos confirmados por Covid-19 no ranking dos países mais afetados, em 24 de fevereiro de 202238

Tabela 2: Quantidade de casos, óbitos, incidência/100mil habitantes, mortalidade /100mil habitantes, por Covid-19, por região do Brasil, até 23 de fevereiro de 2022. ...39

Tabela 3: Número de semanas em que as escolas ficaram fechadas nos países com o maior número de casos e óbitos confirmados por Covid-19 no mundo, em 18 de maio de 2022.47

Tabela 4 - Percentual de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental municipais e privadas, nos anos de 2020 e 2021, no Brasil.54

DELIMITAÇÃO DA TESE

Tabela 1: Quantidade de Dissertações e Teses defendidas por ano e quantidade de dissertações e teses defendidas por ano sobre o tema Saúde/adoecimento docente no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, de 2005 a junho de 2023.95

ARTIGO 1

Tabela 1: Quantidade de artigos sobre saúde dos professores publicados nas plataformas Capes, Scielo e Lilacs, no período de 2020 a julho de 2021, de acordo com os critérios de elegibilidade.....113

ARTIGO 2

Tabela 1: Ano em que as pesquisas realizaram a coleta de dados para realização dos estudos sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023 no Portal da CAPES, SciELO e BVS.141

Tabela 2: Quantidade e percentual de artigos de acordo com o país de origem das publicações sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023 no Portal da CAPES, SciELO e BVS.142

Tabela 3: Quantidade e percentual de artigos com base na abordagem da pesquisa, tipo de coleta de dados, técnica de pesquisa e tipo de estudo das publicações sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023 no Portal da CAPES, SciELO e BVS.145

Tabela 4: Quantidade de instrumentos utilizados para medir a autoeficácia nos estudos sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, no Portal da CAPES, SciELO e BVS, de acordo com autor da escala, autor (es) (ano) dos estudos e domínio de autoeficácia investigado.148

ARTIGO 3

Tabela 1: Quantidade e percentual de participantes de acordo com o sexo e estado civil, 2020172

Tabela 2: Quantidade e percentual de docentes segundo características de trabalho, 2020.175

Tabela 3: Quantidade e percentual de professores de acordo com o recebimento de formação e de suporte material para lecionar no modelo remoto, 2020.178

Tabela 4: Quantidade e percentual de professores que trabalham na rede pública e privada de acordo com recebimento de formação, de estrutura material e necessidade de adquirir material para lecionar remotamente, 2020.181

ARTIGO 4

Tabela 1 – Quantidade e percentual de professores de acordo com as variáveis sexo, estado civil, tipo de instituição em que trabalha, carga horária semanal de trabalho e filhos.197

Tabela 2: Quantidade e percentual de professores de acordo com a dificuldade ou não para conciliar o trabalho remoto com a rotina doméstica/familiar, por sexo.198

Tabela 3: Quantidade e percentual de professores por grau de dificuldade para conciliar o trabalho docente em casa com a rotina familiar/doméstica no período de pandemia, em 2020.200

Tabela 4: Quantidade de professores por sexo, de acordo com as principais dificuldades relatadas para relacionar a rotina doméstica e familiar com o trabalho remoto.203

Tabela 5: Quantidade e percentual de dificuldade dos professores que possuíam filhos ou não durante remoto.205

Tabela 6: Quantidade e percentual de professores que apresentaram dificuldades ou não para conciliar o ensino remoto com a rotina familiar durante a pandemia da Covid-19.206

Tabela 7 – Quantidade e percentual de professores de acordo com o tipo de instituição e dificuldade encontrada para conciliar a rotina familiar com o trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19.206

ARTIGO 5

Tabela 1 – Dimensão da escala, variável (item) e Comunalidade das Variáveis da Escala de Autoeficácia Docente para Ensinar no Contexto da Pandemia da Covid-19.219

Tabela 2: Avaliação da Consistência Interna das Dimensões e em Geral por meio do Alpha de Cronbach.....221

Tabela 3: Quantidade e percentual de professores, média e desvio-padrão de acordo com o nível de autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia.221

Tabela 4: Quantidade e percentual de professores, média e desvio-padrão de acordo com o nível de autoeficácia por dimensão da escala autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia.222

Tabela 5: Médias dos Scores, diferença, desvio padrão e *p*-valor alcançados por dimensão e geral por grupo que obteve alguma formação e que não obteve formação para ensinar remotamente durante a pandemia da Covid-19.230

ARTIGO 6

Tabela 1: Classificação do nível de autoeficácia, quantidade, percentual, média e desvio-padrão, por dimensão da Escala de Autoeficácia Docente para Ensinar no Contexto da Pandemia da Covid-19.246

Tabela 2: Quantidade e percentual de professores de acordo com a classificação da autoavaliação da saúde.247

Tabela 3: Quantidade, Médias dos Scores, diferença, desvio padrão e *p*-valor alcançados por dimensão e na escala geral por grupo de professores segundo a autoavaliação da saúde.248

Tabela 4: Coeficientes do Modelo 1, considerando a autoavaliação da saúde como preditora da autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia (média da escala geral).249

Tabela 5: Matriz de correlação de Spearman, entre as variáveis emocionais, cognitivas, comportamentais e físicas e a autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia, considerando suas dimensões e a escala geral.254

Tabela 6: Medidas de ajustamento e coeficiente do modelo de regressão múltipla para ansiedade, tensão constante e tensão física como variáveis preditoras da autoeficácia docente.257

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Correspondência
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
NEAC	Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
SM	Salário Mínimo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EaD	Educação a Distância
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente

SUMÁRIO

SEÇÃO I	31
1. INTRODUÇÃO	32
1.1 A pandemia da Covid-19 em 2020	32
1.2 Educação durante a pandemia	41
1.3 Trabalho docente durante a pandemia	46
1.4 Teoria Social Cognitiva	64
1.4.1 A Autoeficácia.....	71
1.4.2 Autoeficácia docente e relações com a saúde do professor.....	82
SEÇÃO II	83
2. DELIMITAÇÃO DA TESE	92
2.1 Proposta e justificativa do Estudo	92
2.2 Originalidade do estudo	99
2.3 Estrutura da Tese	100
2.4 Objetivos da proposta de tese	100
2.4.1 Objetivo geral.....	101
2.4.2 Objetivos específicos.....	101
2.5 Natureza da Pesquisa	101
2.6 Planejamento do percurso da Tese: Cronograma e Fluxograma	103
SEÇÃO III	105
3. ARTIGO 1 - Panorama dos estudos sobre autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa da literatura	106
3.1 INTRODUÇÃO	107
3.2 METODOLOGIA	109
3.2.1 Delineamento do estudo	109
3.2.2 Revisão Integrativa da Literatura	110
3.2.2.1 Etapa 1: Construção da pergunta norteadora.....	110
3.2.2.2 Etapa 2: Busca da literatura em bases de dados	110
3.2.2.3 Etapa 3: Coleta de dados nos estudos selecionados	111
3.2.2.4 Etapa 4: Análise crítica dos estudos	112
3.2.2.5 Etapa 5 e 6: Discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa.....	113
3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	113
3.3.1 Levantamento, refinamento e caracterização dos artigos.....	113
3.3.2 Análise de Conteúdo.....	116
3.3.2.1 Problemas de Saúde Mental	116
3.3.2.2 Condições de trabalho	118
3.3.2.3 Problemas físicos de saúde.....	119
3.3.2.4 Prevenção e intervenção para saúde docentes	120
3.3.2.5 Relações sociais alteradas.....	122
3.3.2.6 Aspectos Cognitivos	123
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
3.5 REFERÊNCIAS	127

SEÇÃO IV	130
4. ARTIGO 2 - Panorama dos estudos sobre autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa da literatura	131
4.1 INTRODUÇÃO	132
4.2 METODOLOGIA	134
4.2.1 Delineamento do estudo	134
4.2.2 Revisão Integrativa da Literatura	135
4.2.2.1 Etapa 1: Delimitação do tema ou questão de pesquisa problema	135
4.2.2.2 Etapa 2: Amostragem ou busca da literatura	136
4.2.2.3 Etapa 3: Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados.	137
4.2.2.4 Etapa 4: Avaliação dos estudos incluídos na revisão	137
4.2.2.5 Etapa 5: Interpretação dos resultados.....	138
4.2.2.6 Etapa 6: Apresentação da revisão /síntese do conhecimento.....	138
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	138
4.3.1 Ano de publicação e período de realização das pesquisas	140
4.3.2 Local de origem dos estudos e idioma da publicação	141
4.3.3 Metodologia dos estudos	145
4.3.4 Participantes.....	147
4.3.5 Instrumentos utilizados para medir a autoeficácia	148
4.3.6 Análise das palavras-chave	152
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
4.5 REFERÊNCIAS	158
SEÇÃO V	165
5. ARTIGO 3 - Trabalho docente durante a pandemia da Covid-19	166
5.1 INTRODUÇÃO	167
5.2 METODOLOGIA	169
5.2.1 Delineamento do Estudo	169
5.2.2 Procedimentos Éticos	169
5.2.3 Participantes	170
5.2.4 Instrumentos para coleta de dados	170
5.2.5 Procedimento de coleta e análise de dados	171
5.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	171
5.3.1 Perfil dos participantes	171
5.3.2 Trabalho docente durante a pandemia	176
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
5.5 REFERÊNCIAS	187
SEÇÃO VI	190
6. ARTIGO 4 - Desafios do ensino remoto e rotina familiar de professores durante a pandemia da Covid-19	191
6.1 INTRODUÇÃO	192
6.2 METODOLOGIA	195
6.2.1 Delineamento do estudo.....	195
6.2.2 Participantes	195
6.2.3 Procedimentos éticos	195

6.2.4 Instrumentos de coleta de dados	196
6.2.5 Procedimentos de coleta de dados	196
6.2.6 Procedimento de Análise dos dados	196
6.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	197
6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
6.5 REFERÊNCIAS	208
SEÇÃO VII	212
7. ARTIGO 5 - Crenças de autoeficácia de professores brasileiros durante a pandemia da Covid-19	213
7.1 INTRODUÇÃO	214
7.2 METODOLOGIA	216
7.2.1 Delineamento do estudo.....	216
7.2.2 Participantes e procedimentos éticos.....	217
7.2.3 Procedimentos de coleta de dados.....	217
6.2.5 Instrumentos de coleta de dados.....	218
6.2.6 Procedimento de Análise dos dados	221
7.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	221
7.3.1 Dimensão 1: autoeficácia para o exercício da docência no contexto da pandemia Covid-19.....	223
7.3.2 Dimensão 2: autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais no contexto da pandemia da COVID-19	225
7.3.3 Dimensão 3: autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas família.	227
7.3.4 Dimensão 4: autoeficácia para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência no contexto da COVID-19.	228
7.3.5 Autoeficácia e formação dos professores para lecionar no ensino remoto.....	229
7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
7.5 REFERÊNCIAS	233
SEÇÃO VIII	237
8 ARTIGO 6 - Crenças de autoeficácia, autoavaliação de saúde e prevalência de alterações físicas, emocionais, cognitivas e comportamentais de professores durante a pandemia da Covid-19	238
8.1 INTRODUÇÃO	239
8.2 METODOLOGIA	241
8.2.1 Delineamento do estudo.....	242
8.2.2 Participantes.....	242
8.2.3 Procedimentos éticos.....	242
8.2.4 Instrumentos.....	243
8.2.5 Procedimentos de coleta de dados.....	244
8.2.6 Análise dos dados.....	244
8.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	246
8.3.1 Crenças de autoeficácia e autoavaliação da saúde.....	246

8.3.2 Autoeficácia docente e fatores emocionais, cognitivos, físicos e comportamentais durante a pandemia da Covid-19.....	250
8.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	260
8.5 REFERÊNCIAS.....	262
SEÇÃO IX.....	266
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
10. REFERÊNCIAS (INTRODUÇÃO).....	272
11. APÊNDICES	283
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	284
APÊNDICE B - Questionário sociodemográfico e de trabalho	285
APÊNDICE C - Questionário trabalho docente no contexto da pandemia	286
APÊNDICE D - Escala de autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia da Covid-19.....	288
APÊNDICE E - Saúde docente no contexto da pandemia da Covid-19.....	290
APÊNDICE F - Estatística descritiva por item da escala de autoeficácia.....	294
12. ANEXOS.....	297
ANEXO A- Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.....	298
ANEXO B - Capa do artigo publicado em revista avaliada com Qualis Capes referente ao tema da tese.....	302

APRESENTAÇÃO¹

A presente tese é resultado de estudo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), na linha de pesquisa Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais. Além disso, se situa entre as pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC), que é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maély Ferreira Holanda Ramos. O NEAC, desde 2015, vem investigando o comportamento humano, principalmente, a partir da Teoria Social Cognitiva (TSC), mas também em outras teorias preconizadas pela psicologia, educação e sociologia, como a Teoria dos grafos e Teorias das Redes Sociais.

Com o intuito de construir a tese intitulada “Autoeficácia docente e saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19”, cujo objetivo principal é compreender a relação entre os níveis de autoeficácia docente e a autoavaliação de saúde, aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais dos professores no contexto da pandemia da Covid-19, esta tese nasce a partir de uma crise de saúde pública, vivenciada por quase toda população mundial, desencadeada pelo vírus SARS-CoV-2, que ficou popularmente conhecido como coronavírus e que deu origem a doença denominada *Corona Virus Disease* ou Covid-19.

Embora os rumores sobre um novo vírus circulante tenham tido início no último dia do ano de 2019, foi nos primeiros meses de 2020 que vimos o mundo passar por uma reviravolta. Centenas de pessoas começaram a ser infectadas na China e logo, outros países começaram a identificar os seus primeiros casos. Não demorou para que em fevereiro do mesmo ano, o primeiro caso do “novo coronavírus”, como foi inicialmente anunciado pela mídia, fosse diagnosticado em nosso país. Em março, os números aumentaram acentuadamente em diferentes regiões do Brasil e do mundo, e as medidas mais contundentes para prevenção do vírus começaram a ser tomadas pelos governos nacionais, entre as quais se destaca a suspensão de atividades presenciais para a utilização de atividades remotas em diferentes contextos, sendo o cenário educacional fortemente impactado pelas mudanças ocorridas.

¹ Nesta apresentação utiliza-se uma linguagem mais pessoal, a fim de que os leitores conheçam um pouco mais das motivações da pesquisadora por trás deste estudo. Entretanto, no corpo do texto a linguagem escrita segue a regra acadêmica da impessoalidade.

É nessa conjuntura que emerge esta pesquisa. Em poucas semanas, as conversas com os amigos professores e professoras que estavam lecionando no modelo remoto, trazem à tona os desafios vividos por esses profissionais. “Estou esgotado”, dizia um. “Tenho trabalhado muito mais do que trabalharia presencialmente” ou “não tenho mais tempo livre”, “não tenho mais privacidade”, “preciso atender os alunos o tempo inteiro”, “não paro de preparar novas aulas”, relatavam outros. Somado a isso, toda a angústia por ver mais e mais pessoas adoecendo, número de óbitos aumentando, familiares, amigos e conhecidos cada vez mais próximos sendo infectados, uns sobrevivendo, outros não, o medo da doença e até mesmo da morte. O que era para ser apenas alguns dias de confinamento, isolamento e trabalho remoto, viraram semanas, meses e anos. Acreditamos que esses e outros fatores podem ter repercutido negativamente na vida, no trabalho e na saúde dos docentes.

Embora o trabalho docente nunca tenha sido fácil, a pandemia parece ter dado mais ênfase ainda aos desafios vividos há décadas: desigualdades, condições de trabalho inadequadas, intensificação do trabalho, desgaste mental e desvalorização social da categoria foram escancarados. Diante de tal realidade, permaneceu em mim o desejo de continuar estudando variáveis que chamavam a minha atenção acadêmica no meu processo de formação durante a pós-graduação, a saber: a crença de autoeficácia dos professores e a sua saúde.

Vivenciamos um fenômeno complexo, problemático e cujas indagações que surgiram ao longo do tempo não foram e nem são fáceis de responder até hoje. Ainda assim, é nessa conjuntura surgiram diferentes questões: Como os professores lidaram com as mudanças? Quais os problemas enfrentaram com o trabalho remoto? Como julgavam as suas crenças para ensinar nesse contexto? Qual a percepção que tiveram da própria saúde, do seu comportamento, das suas emoções e da sua cognição diante de tantas demandas? É essa problematização do mundo da necessidade, como diria Gamboa (2013), situado no espaço, datado em tempo real, que dá origem ao desenvolvimento desta pesquisa e nos auxiliaram na construção do problema de pesquisa que é detalhado na delimitação da tese.

Os estudos desenvolvidos nos anos anteriores como: Associação entre os níveis de autoeficácia e *Burnout* em professores de educação física (Pereira; Ramos; Ramos, 2020), Síndrome de *Burnout* e autoeficácia em professores de educação física (Pereira; Ramos; Ramos, 2022), *Burnout*, autoeficácia e educação física: a produção acadêmica de 2008 a 2022 (Pereira; Ramos; Couto, 2022), Caracterização dos estudos sobre

adoecimento docente na produção acadêmica do PPGED-UFPA (Pereira; Ramos; Camargo, 2020), foram nos mostrando a pertinência em permanecer realizando análises sobre a autoeficácia dos professores, visto ser essa um importante preditor da saúde docente, da motivação e capacidade em lidar com situações adversas não apenas na vida profissional, mas em cada contexto específico.

Esta tese dá continuidade, portanto, aos estudos iniciados ainda no mestrado, mas agora, num novo contexto histórico, social e de trabalho, com professores de diferentes regiões do país. Todo o processo de execução desta pesquisa tem em vista colaborar com dados sobre o trabalho docente no contexto remoto, sobre autoeficácia docente, a autoavaliação de saúde e os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e comportamentais dos professores durante a pandemia da Covid-19. Almeja-se que os resultados deste estudo possam ser analisados pelo poder público, professores e instituições de ensino, a fim de auxiliar na construção de políticas públicas que objetivem o desenvolvimento e fortalecimento das crenças de autoeficácia e que auxiliem na prevenção ou atenuem os fatores estressores em situações de crise como as vivenciadas durante a pandemia.

Para tanto, apresenta em sua estrutura final, além da introdução e delimitação da tese, seis artigos científicos. O Artigo 1, intitulado “A saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa da literatura”, já foi publicado na Revista Ciências e Ideias, Qualis A3, atendendo ao requisito para qualificação de doutorado do PPGED/UFPA, que é a publicação de um artigo de acordo o tema da tese em revista avaliada com o Qualis Capes.

Os artigos 2, 3, 4, 5 e 6 estão finalizados, porém ainda serão submetidos em revistas científicas avaliadas com Qualis CAPES, a saber: artigo 2 - “Panorama dos estudos sobre autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa da literatura”; artigo 3, nomeado “Trabalho docente durante a pandemia da Covid-19”, artigo 4 “Desafios do ensino remoto e rotina familiar de professores durante a pandemia da Covid-19”; artigo 5 “Crenças de autoeficácia de professores brasileiros durante a pandemia da Covid-19” e artigo 6 “Crenças de autoeficácia, autoavaliação de saúde e prevalência de alterações físicas, emocionais, cognitivas e comportamentais de professores durante a pandemia da Covid-19”.

Seção I

INTRODUÇÃO GERAL

1. INTRODUÇÃO

1.1 A pandemia da Covid-19 em 2020

O ano de 2020 foi marcado pelo surgimento da maior pandemia do século XXI, a da Covid-19. De acordo com o Instituto Butantan (2022), uma pandemia é decretada quando uma enfermidade alcança níveis internacionais, ou seja, quando se dissemina em diferentes países e continentes, afetando muitas pessoas. Além de pandemia, outros termos que se tornaram comuns na rotina da população foram surto, epidemia e endemia que, embora estejam relacionados, possuem conceitos e aplicações distintas (Instituto Butantan, 2022).

Um surto advém do crescimento localizado na quantidade de casos de uma enfermidade. Pode acontecer, por exemplo, dentro de um hospital, com um surto de determinada infecção hospitalar. Assim como em um bairro ou em um município. Uma epidemia, por sua vez, acontece quando a ampliação no número de casos de determinada doença se espalha por diversas cidades, estados ou regiões, contudo sem atingir índices globais. Uma endemia, ocorre quando a doença é recorrente em determinada região, a população já convive com a enfermidade, porém não há um crescimento significativo dos casos. Uma situação típica no Brasil é a dengue, que é mais comum durante o verão em certas regiões do país (Instituto Butantan, 2022). Sendo assim, uma doença pode começar com surto, ampliar-se para uma epidemia ou pandemia e, após sua estabilização, ter um caráter endêmico.

Originalmente nomeada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de fevereiro de 2020, como *Coronavirus Disease 2019* (doença do coronavírus 2019), a Covid-19 é uma síndrome respiratória aguda grave altamente contagiosa, que atinge principalmente o trato respiratório inferior e é causada por um novo tipo de coronavírus designado como SARS-CoV-2, do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome 2 – Coronavirus*, ou seja, Síndrome Respiratória Severa Aguda por Coronavírus 2 (Khalil; Khalil, 2020; Kosugi *et al.*, 2020; Nico; Maia, 2020; OPAS, 2020; Pascarella *et al.*, 2020; Rothan; Byrareddy, 2020; Yang *et al.*, 2020).

Coronavírus (CoVs) é um vírus zoonótico, ou seja, que teve origem em um animal (Khalil; Khalil, 2020, Rothan; Byrareddy, 2020). Segundo a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), zoonoses são doenças transmitidas de animais para seres humanos, seja de forma direta ou por meio de um hospedeiro intermediário. De acordo com a Organização

Mundial da Saúde, aproximadamente 60% das doenças infecciosas que afetam os seres humanos têm sua gênese em animais e, a cada cinco novas doenças que surgem anualmente, três são de origem animal, como no caso da Covid-19. Para Khalil e Khalil (2020), os seres humanos tiveram papel preponderante na maioria das zoonoses emergentes ao longo dos séculos em decorrência de atividades como desmatamento, agricultura e urbanização.

No caso da Covid-19, estudos descobriram que a sequência genética do vírus SARS-CoV-2 mostrou 88% de identidade com dois coronavírus semelhantes aos encontrados em morcegos, indicando que estes podem servir como hospedeiros naturais do patógeno (Khalil; Khalil, 2020; Pascarella *et al.*, 2020; Rothan; Byrareddy, 2020; Yang *et al.*, 2020). Os morcegos são os mamíferos que abrigam o maior número de CoVs (Khalil; Khalil, 2020). Porém, é válido ressaltar que os coronavírus podem infectar amplamente diferentes tipos de espécies, como ratos, pássaros e outros animais selvagens (Yang *et al.*, 2020).

Segundo Esteves (2020), o primeiro coronavírus foi identificado em 1930, em galinhas. Apenas em meados da década de 1960 é que o primeiro coronavírus humano (HCoVs) foi encontrado em cavidades nasais de pacientes com resfriado comum (Kosugi *et al.*, 2020; Esteves, 2020; Yang *et al.*, 2020). Desde então, sete coronavírus humanos foram descobertos pela comunidade científica (Esteves, 2020; Nico; Maia, 2020; OPAS, 2020; Yang *et al.*, 2020).

Quatro destes coronavírus humanos são comumente detectados e causam infecções ligeiras, compatíveis com síndromes gripais leves ou resfriados em populações humanas: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63 e HCoV-HKU1. As cepas HCoV-229E e HCoV-OC43, por exemplo, foram responsáveis por 15 a 29% dos problemas respiratórios com virulência relativamente baixa nos últimos anos (Yang *et al.*, 2020). Por outro lado, os três HCoVs detectados mais recentemente: SARS-CoV, MERS-CoV e SARS-CoV-2, causadores das doenças SARS (do inglês *Severy Acute Respiratory Syndrome Coronavirus*), MERS (do inglês *Middle East Respiratory Syndrome*) e Covid-19 (do inglês *Coronavirus Disease 2019*), respectivamente, desenvolvem-se de forma distinta, desencadeando complicações graves que levam a taxas de mortalidade em seres humanos (Yang *et al.*, 2020).

A Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) apareceu pela primeira vez em novembro de 2002, na província de Guangdong, na China, e surpreendeu o mundo ao se disseminar celeremente entre os continentes (Khalil; Khalil, 2020; Yang *et al.*, 2020). De

acordo com Yang *et al.* (2020), os casos iniciais foram diagnosticados em manipuladores de animais que tiveram contato com alimentos de caça selvagem. Esteves (2020) afirma que a SARS teve seu princípio em morcegos, sendo depois transmitido a um mamífero comum da Ásia, a Civeta, onde é apreciada para alimentação da população. Esses animais teriam sido vendidos nos mercados de Guandong e a partir daí teriam infectado o ser humano.

Segundo Cherry (2004), até então o patógeno SARS-CoV não era conhecido. E, conforme Nico e Maia (2020), os coronavírus até esse momento não eram considerados uma ameaça para a humanidade. A pandemia da SARS foi considerada a primeira pandemia de coronavírus do século XXI (Khalil; Khalil, 2020; Yang *et al.*, 2020). Disseminou-se para mais de 30 países, entre os quais estão Vietnã, Canadá, Estados Unidos, Taiwan e Cingapura. Infectou mais de 8 mil pessoas e teve uma taxa de mortalidade de 10 a 11% (Cherry, 2004; Khalil; Khalil, 2020; Pascarella *et al.*, 2020; Yang *et al.*, 2020).

Dez anos depois, em 2012, surge a MERS, Síndrome Respiratória do Oriente Médio. Doença originada por um coronavírus (MERS-CoV) semelhante ao que causa a SARS e que foi encontrada pela primeira vez na Arábia Saudita e na Jordânia (TESINI, 2020). O vírus foi isolado de um homem de 60 anos, que apresentou pneumonia aguda, insuficiência renal e veio a óbito (Nico; Maia, 2020; Yang *et al.*, 2020). Desde então, já infectou mais de 2400 pessoas em 27 países, com uma taxa de mortalidade de aproximadamente 35% (Pascarella *et al.*, 2020; Tesini, 2020; Yang *et al.*, 2020). Conforme Esteves (2020), o MERS-CoV teria se originado em morcegos que, por sua vez, transmitiram a camelos, sendo este considerado um reservatório intermediário, e que tem tornado difícil a eliminação da doença. A forma como o vírus se dissemina dos dromedários para o ser humano é desconhecida (Tesini, 2020).

Sendo assim, o SARS-CoV-2, patógeno originador da Covid-19, aparece como o sétimo coronavírus humano e o terceiro, em duas décadas, que é altamente contagioso e pode desenvolver uma forma grave de síndrome respiratória em seres humanos. Verifica-se ainda que, tanto a SARS quanto a Covid-19, tiveram seu início na China. Para Khalil e Khalil (2020) os três principais fatores que colaboraram para o desenvolvimento dessas doenças no país foram: *i*) vasto território chinês, associado à sua grande biodiversidade, o que inclui vírus e morcegos. Mais de 50% dos coronavírus existentes foram e identificados por cientistas chineses (22 de 38); *ii*) Na China, grande parte dos morcegos hospedeiros vive próximo a humanos e *iii*) a cultura alimentar dos chineses, que preconiza

a ideia de que animais vivos recentemente abatidos são mais nutritivos, pode aumentar a transmissão viral.

No que se refere à Covid-19, os primeiros casos foram registrados em dezembro de 2019, notificados como uma síndrome respiratória até então desconhecida, em Wuhan, província de Hubei, na China, onde cinco pessoas foram internadas com sintomas semelhantes no período de 18 a 29 de dezembro, uma delas veio a óbito (Rothan; Byrareddy, 2020). Os pacientes estavam ligados epidemiologicamente a frutos do mar e animais comercializados no mercado atacadista da cidade de Wuhan. Conforme Rothan e Byrareddy (2020), os relatórios iniciais previam o começo de um provável surto de coronavírus.

Em 31 de dezembro de 2019 a China notificou oficialmente à Organização Mundial da Saúde sobre uma grave pneumonia desconhecida (Sá, 2020). Em 2 de janeiro de 2020, 41 pacientes que estavam internados no hospital onde aconteceram os primeiros atendimentos foram diagnosticados com infecção por Covid-19, entretanto, o mecanismo de infecção entre eles ainda era desconhecido (Rothan; Byrareddy, 2020). Em 7 de janeiro, a existência de um novo coronavírus foi anunciada pelas autoridades chinesas, recebendo a nomenclatura inicial de 2019-nCoV. A primeira morte notificada na China, ocorreu em 9 de janeiro de 2020, e até 22 de janeiro, foram relatadas 17 mortes pelo Comitê Nacional de Saúde Chinês (Sá, 2020; Rothan; Byrareddy, 2020).

Em menos de um mês os casos cresceram exponencialmente, chegando a quase 8 mil somente na China, no dia 30 de janeiro de 2020 (Rothan; Byrareddy, 2020). Na mesma data, a Organização Mundial da Saúde anunciou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo este o mais elevado nível de alerta da organização (OPAS, 2020). Tal decisão, configura-se como um evento extraordinário, uma vez que só é tomada quando este pode se caracterizar como um risco de saúde pública global em decorrência da disseminação internacional de doenças, necessitando de uma resposta também internacional, imediata e coordenada (OPAS, 2020). Foi apenas em 11 de março de 2020 que a Organização Mundial da Saúde caracterizou a Covid-19 como uma pandemia.

Semelhante a outras gripes, os sintomas iniciais da Covid-19 mais comuns relatados pelos infectados foram tosse, febre e sensação de cansaço ou fadiga. Além destes, outros sintomas incluem perda de olfato e/ou paladar, dores musculares ou nas juntas, dor de cabeça, dor de garganta, congestão nasal, diarreia, falta de ar ou dificuldade para respirar (dispneia), erupção cutânea, produção de escarro, náusea ou vômito,

calafrios, tonturas, conjuntivite, hemoptise e linfopenia (Kosugi *et al.*, 2020; Nico; Maia, 2020; OPAS, 2022; Pascarella *et al.*, 2020; Rothan; Byrareddy, 2020; Yang *et al.*, 2020).

Segundo a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS, 2022), entre os sintomas considerados graves estão a alta temperatura (acima de 38° C), dor persistente ou pressão no peito, perda de apetite e falta de ar. Sintomas menos comuns identificados foram ansiedade, irritabilidade, depressão, distúrbios do sono, confusão, redução da consciência, complicações neurológicas como: acidentes vasculares cerebrais, inflamação do cérebro e danos aos nervos (OPAS, 2022).

Numa parcela menor dos infectados os sintomas podem ser mais críticos, incluindo lesão pulmonar desenvolvendo uma “pneumonia intersticial grave, síndrome do desconforto respiratório agudo e subsequente falência múltipla dos órgãos” (Pascarella *et al.*, 2020, p. 193), que podem causar insuficiência respiratória aguda grave, sepse e choque séptico, tromboembolismo e/ou insuficiência de múltiplos órgãos (envolvendo lesão nos rins, fígado e coração) e taxas elevadas de mortalidade (OPAS, 2022; Pascarella *et al.*, 2020).

De modo geral, estudos mostram que a gravidade da Covid-19 esteve associada a comorbidades, como diabetes, hipertensão, problemas cardíacos (insuficiência cardíaca, infartados, portadores de arritmias, revascularizados), câncer, problemas pulmonares graves ou descompensados (asma moderada ou grave, dependentes de oxigênio, Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica) e doença renal crônica em estágio avançado (Nico; Maia, 2020; Silva; Oliveira, 2020). Além disso, fazem parte do grupo de risco indivíduos com 60 anos ou mais de idade, gestantes, puérperas, fumantes e crianças menores de 5 anos.

Nesse sentido, Feitoza *et al.* (2020) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi realizar uma revisão integrativa da literatura sobre a associação entre as comorbidades e a evolução da Covid-19. Para tanto, fizeram uma busca por artigos nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*, *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* e *Scientific Electronic Library Online*, durante os meses de abril e maio de 2020. Utilizaram como descritores para as buscas os termos Covid-19, infecções por coronavírus, comorbidade, SARS-CoV-2. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão preestabelecidos, foram selecionados 32 artigos.

A análise dos estudos mostrou que pacientes com cardiopatia tiveram um prognóstico pior quando diagnosticados com Covid-19. A segunda maior problemática apontada nos estudos foi a de pessoas com idade de 18 a 49 anos com alguma condição

pulmonar crônica. Em pacientes com idade de 50 a 64 anos os problemas mais frequentes foram diabetes e hipertensão. Segundo os autores, de 20 a 51% dos pacientes com Covid-19 foram detectados com pelo menos uma doença crônica (Feitoza *et al.*, 2020).

Um estudo desenvolvido por Alves *et al.* (2020), na região Nordeste do Brasil, teve como intuito analisar a relação entre comorbidades, casos graves de Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) e a confirmação ou não da Covid-19. Para tanto, os pesquisadores fizeram um levantamento de informações no Banco de dados Open Data SUS, do Ministério da Saúde, do período de 29/12/2019 a 14/09/2020. Os resultados mostraram que pacientes com quadro de SRAG apresentavam cardiopatias (51%) e diabetes (40%). Além disso, o estudo revelou que, quando acometidos com Covid-19, os pacientes cardiopatas desenvolveram SRAG com maior frequência (64,6%) do que com outras doenças (35,4%). Pacientes diabéticos com Covid-19 também desenvolveram SRAG com maior frequência (67,1%).

Segundo Pascarella *et al.* (2020), o maior número de casos fatais esteve entre as pessoas idosas e pacientes frágeis. Pessoas com mais de 80 anos de idade apresentaram cinco vezes mais probabilidade de agravarem o quadro clínico da doença. Uma das razões seria a preexistência de outras enfermidades que são comuns a 66% da população idosa segundo relatório das Nações Unidas (OPAS, 2022).

No que diz respeito a transmissão do vírus, embora os estudos tenham confirmado sua origem zoonótica, atualmente sua principal forma de contágio, sem dúvida, é de humano para humano (Pascarella *et al.*, 2020). Verificou-se que esta acontece principalmente por contato direto ou por secreções respiratórias ou gotículas espalhadas por espirros ou tosse de um indivíduo infectado, seja ele sintomático ou não (Rothan; Byrareddy, 2020; Pascarella *et al.*, 2020; Yang *et al.*, 2020). O número médio de pessoas que um indivíduo contaminado pode infectar fica em torno de 2,5 a 2,9 (Pascarella *et al.*, 2020).

Outra forma de transmissão do SARS-CoV-2 identificada foi a transmissão indireta, a partir do contato com superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, olhos e/ou vias respiratórias (Brito *et al.*, 2020; Kampf *et al.*, 2020; Ferreira Netto; Côrrea, 2020). Pascarella *et al.* (2020) afirmam que os coronavírus humanos podem permanecer em superfícies como plástico, vidro e metal por até 9 dias. Segundo Brito *et al.* (2020), superfícies como aço inoxidável e plástico, quando comparadas ao cobre e papelão, por exemplo, permitem que o vírus tenha maior capacidade de continuar infeccioso e viável por até 72h.

De acordo com a literatura, após a infecção pelo vírus, a apresentação clínica da Covid-19 começa em até 14 dias, entretanto, em grande parte dos casos, os primeiros sintomas se manifestam após cerca de 5 dias. O curso da infecção é leve ou assintomático em 80 a 90% das ocorrências, enquanto aproximadamente 10% tendem ao agravamento com hipoxemia, dispneia e comprometimento do pulmão >50%. Cerca de 5% dos casos podem desenvolver uma condição crítica com pneumonia, choque, falência de múltiplos órgãos e, nos casos mais graves, a morte, geralmente causada pela evolução da Síndrome Respiratória Aguda e falência múltipla dos órgãos. (Ferreira Netto; Côrrea, 2020; Rothan; Byrareddy, 2020; Pascarella *et al.*, 2020; Yang *et al.*, 2020).

Estudos destacam que a taxa de letalidade, ou seja, o percentual de indivíduos infectados que evoluíram para o óbito, variou de 2% a 5% em diferentes países (Pascarella *et al.*, 2020). Marinho *et al.* (2021) verificaram que no Brasil, em outubro de 2020, 2,89% das pessoas acometidas de Covid-19 vieram a óbito. Em fevereiro de 2022, essa taxa chegou a 2,3% de acordo com dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2022a). Nos países vizinhos, pesquisadores constataram que no Chile a taxa de letalidade foi de 2,78%, na Argentina, 2,66%, no Paraguai, 2,21% e no Uruguai foi de 1,87% (Marinho *et al.*, 2021). Mesmo diante desse cenário, a taxa de letalidade da Covid-19 foi menor que a da SARS e da MERS, que apresentaram taxas de 10% e 35%, respectivamente.

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde, desde 30 de dezembro de 2019 até 24 de fevereiro de 2022, foram confirmados 426.624.859 casos de Covid-19 no mundo. No mesmo período, a quantidade de óbitos acumulados chegou a 5.899.578 (1,38% dos contaminados) em todo o planeta. No ranking dos países mais atingidos, considerando o número de infectados, respectivamente, estão: Estados Unidos, Índia, Brasil, França, Reino Unido, Rússia, Alemanha, Turquia, Itália e Espanha, como pode se observar na Tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de casos e óbitos confirmados por Covid-19 no ranking dos países mais afetados, em 24 de fevereiro de 2022 (continua).

Ranking	País	Casos confirmados	Óbitos
1°	Estados Unidos	77.846.164	928.350
2°	Índia	42.867.031	512.622
3°	Brasil	28.484.890	646.419
4°	França	21.746.293	134.231
5°	Reino Unido	18.695.452	160.815
6°	Rússia	15.795.570	347.816
7°	Alemanha	13.971.947	121.902
8°	Turquia	13.674.690	92.990

Tabela 1: Quantidade de casos e óbitos confirmados por Covid-19 no ranking dos países mais afetados, em 24 de fevereiro de 2022 (final)

Ranking	País	Casos confirmados	Óbitos
9º	Itália	12.554.596	153.512
10º	Espanha	10.880.194	98.635

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022)

Levando em conta o número de óbitos, verifica-se que a ordem do ranking se altera em alguns casos. Os Estados Unidos permanecem com o maior número de infectados e de óbitos, com quase 930 mil mortes. Em segundo lugar fica o Brasil, com 646 mil óbitos. Em seguida, a Índia e a Rússia, com 513 mil e 345 mil mortes, respectivamente. Na quinta colocação se encontra o Reino Unido, com 160 mil mortos. Em sexto, a Itália, com 153 mil falecimentos. Em sétimo lugar, a França, seguida pela Alemanha, com 134 mil e 121 mil óbitos. Na nona posição ficou a Espanha, com cerca de 99 mil mortos. A Turquia ficou em décimo lugar no ranking, com aproximadamente 93 mil óbitos (OMS, 2022).

Considerando as regiões continentais delimitadas pela Organização Mundial da Saúde constatou-se que, embora a Covid-19 tenha sido proveniente de um país Asiático, o continente com o maior número de pessoas atingidas foi a Europa que teve, até 24 de fevereiro de 2022, 174.372.297 de casos confirmados da doença. Em segundo lugar ficou a região das Américas com 145.824.798. O Sudeste da Ásia teve 55.318.832 de casos, ficando em terceiro lugar. Na quarta colocação ficou a região do Pacífico Ocidental, com 21.823.135 casos, seguida pela região do Oriental que constatou 20.981.889 casos. A região do mundo com menor número de infectados foi a África que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, registrou 8.303.144 casos (OMS, 2022).

No Brasil, dados do Painel Coronavírus, desenvolvido pelo Ministério da Saúde, mostram que o número de infectados até 23 de fevereiro de 2022, chegou a mais de 28 milhões de casos (Tabela 2). O painel também reitera que até essa data, o número de casos recuperados foi de 25.772.807 milhões e a quantidade de pessoas em acompanhamento era de 2.065.664, além de quase 133.563 novos casos confirmados.

Tabela 2: Quantidade de casos, óbitos, incidência/100mil habitantes, mortalidade /100mil habitantes, por Covid-19, por região do Brasil, até 23 de fevereiro de 2022.

Região	Casos	Óbitos	Incidência/ 100 mil habit.	Mortalidade/100 mil habit.	Data de atualização
Sudeste	11.120.754	308.584	12584,1	349,2	23/02/2022
Sul	6.022.185	101.486	20090,0	338,6	23/02/2022
Nordeste	5.947.366	125.518	10420,9	219,9	23/02/2022
Centro-Oeste	3.019.120	61.691	18525,5	378,5	23/02/2022
Norte	2.375.465	49.140	12888,4	266,6	23/02/2022
Total Brasil	28.484.890	646.419	13554,7	307,6	23/02/2022

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Painel Coronavírus do Ministério da Saúde (Brasil, 2022a)

A partir do Tabela 2, verifica-se que a região brasileira com o maior número de pessoas infectadas até o dia 23 de fevereiro de 2022 foi a região Sudeste - onde se concentram algumas das cidades mais populosas do Brasil como São Paulo e Rio de Janeiro – que teve, desde o início da pandemia, mais de 11 milhões de casos. Em segundo lugar ficou a região Sul, com mais de 6 milhões de infectados. A região Nordeste ficou em terceiro lugar, com quase 6 milhões de casos, seguida pela região Centro-Oeste, que registrou mais de 3 milhões de pessoas infectadas. A região Norte ficou em quinto lugar, com mais de 2 milhões de casos acumulados desde o começo da pandemia. No que concerne ao número de óbitos, o ranking apresenta apenas uma alteração, com a região Nordeste ficando em segundo lugar na quantidade de mortes e a região Sul em terceiro (Brasil, 2022a).

A grandeza dos números não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, revela a pandemia da Covid-19 como um dos maiores desafios da saúde pública do século. Por isso, os governos nacionais buscaram, a partir das orientações da Organização Mundial da Saúde e dos pesquisadores, desenvolver medidas de proteção a fim de conter a propagação do vírus e minimizar a sobrecarga dos sistemas de saúde em cada país. Inicialmente, a higienização por meio da lavagem adequada das mãos e uso de álcool em gel foram fortemente recomendadas pelas autoridades locais. O uso de máscaras para toda população e a quarentena para pacientes infectados também entraram em vigor. Entretanto, com o avanço da doença e uma vez que a transmissão entre seres humanos passou a se disseminar rapidamente, as principais medidas indicadas pelos estudiosos e adotadas pelos países foram o distanciamento, isolamento social e o *lockdown*.

De acordo com a Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento relacionadas ao enfrentamento do coronavírus responsável pelo surto de 2019, o isolamento é conceituado como: “separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus” (Brasil, 2020a). Pessoas infectadas que apresentassem sintomas leves, devem ficar pelo menos 10 dias isoladas, a partir do início dos sintomas. Indivíduos assintomáticos devem ficar pelo mesmo período de dias em isolamento, porém, a partir da data do resultado do exame. A liberação do paciente, após esse período, só pode ocorrer caso esteja sem febre sem o uso de medicação antitérmica, e melhora dos sintomas gerais há pelo menos 24h. Em casos graves, o isolamento deve ser de 20 dias, com as mesmas instruções quanto a liberação (Medeiros *et al.*, 2021).

Outra medida aplicada foi a quarentena. Segundo Medeiros *et al.* (2021), a medida da quarentena tem sido utilizada desde o século XIV como uma base estratégica no controle de infecções, sendo sua aplicação essencial para evitar a dissipação de doenças transmissíveis. A quarentena, por sua vez, é entendida como:

restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (Brasil, 2020a, Art. 2º)

Além das medidas de isolamento e quarentena, muitos países adotaram o bloqueio total das atividades – que ficou conhecido mundialmente como *lockdown* – a fim de minimizar a transmissão do SARS-CoV-2. Esta intervenção é utilizada com o propósito de restringir o contato entre as pessoas e interromper qualquer atividade considerada não essencial por um curto período. Durante o *lockdown*, as pessoas não têm permissão para entrar ou sair de um perímetro previamente delimitado, a exceção são os deslocamentos para a aquisição de alimentação ou remédios, por exemplo.

Apesar de ter sido considerado eficaz para a redução da curva de casos de Covid-19, o bloqueio total apresenta como principal desvantagem o alto custo econômico para os países (Medeiros *et al.*, 2021). Além das consequências diretas no âmbito da saúde pública e da economia, com a superlotação dos hospitais e aumento do desemprego, a pandemia impactou a sociedade em diferentes esferas como a social, política, educacional e emocional, por exemplo. As medidas restritivas de circulação levaram, entre outras ações, ao fechamento abrupto das escolas, do comércio, dos restaurantes, das áreas de lazer. Conseqüentemente, tais medidas trouxeram mudanças na rotina de vida e na forma de trabalho, principalmente com a adesão do *home-office*, trabalho remoto ou teletrabalho.

1.2 Educação durante a pandemia

No que diz respeito ao setor educacional, o fechamento das escolas em âmbito global causado pela pandemia da Covid-19, é considerado pelas organizações multilaterais como a pior crise educacional registrada na história. De acordo com o relatório desenvolvido em conjunto pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), intitulado “*The State of the Global Education Crisis: a path to*

recovery” (O Estado da Crise Global da Educação: um caminho para a recuperação), a interrupção dos sistemas educacionais em 188 países afetou, no auge da pandemia, mais de 1,6 bilhão de alunos em todos os níveis de ensino, sendo que mais de 1 bilhão destes, viviam em países de baixa e média renda (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021).

Segundo o mesmo relatório, a pandemia agravou os problemas educacionais já existentes na educação, principalmente em relação ao processo de aprendizagem. Antes da pandemia da Covid-19, cerca de 258 milhões de crianças em idade escolar e secundária já se encontravam fora da escola e, 53% das crianças de 10 anos de idade em países de baixa e média renda estavam experimentando pobreza de aprendizagem. Os dados apresentados mostraram que, mundialmente, as escolas permaneceram fechadas total ou parcialmente pelo menos 224 dias, do final de fevereiro de 2020 até agosto de 2021. Nos países de baixa renda o fechamento foi ainda mais prolongando. Em setembro de 2021, 27% dos sistemas educativos de diferentes países permaneciam total ou parcialmente fechadas (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021).

Entre as crianças mais pobres, as dificuldades educacionais estiveram associadas a menor aprendizagem no ensino remoto, denotado pela falta de conectividade, falta de dispositivos, de eletricidade e pelo baixo suporte dos cuidadores. Além disso, percebeu-se que os progressos feitos anteriormente em benefício de crianças e adolescentes estagnaram ou retrocederam no período pandêmico, tendo em vista que a escola não oferece apenas serviços de aprendizado, mas também de proteção e segurança. Destacaram-se, nesse sentido: *i*) o aumento da violência doméstica e do trabalho infantil durante a pandemia; *ii*) a perda da refeição escolar para mais de 370 milhões de crianças no mundo; *iii*) a crise de saúde mental entre os jovens; *iv*) o risco de casamento precoce para mais de 10 milhões de meninas e *v*) mais de 1 milhão de crianças perdeu um pai/mãe ou um cuidador para a Covid-19 (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021).

Ao analisar os dados do Censo da Educação Básica brasileira, pôde-se constatar que 47,3 milhões de estudantes tiveram suas aulas suspensas a fim de prevenir a disseminação do vírus SARS-CoV-2, visto que esse foi o número total de matrículas em todas as redes de ensino nessa etapa educacional no ano de 2020 (Brasil, 2021a). Na rede pública foram 38,5 milhões de alunos, sendo 48,4% matriculados nas escolas municipais, 32,15% nas estaduais e 0,9% na rede federal. Nas escolas privadas, a quantidade de alunos atingidos chegou a 8,7 milhões, o que equivale a 18,5% das matrículas da Educação Básica no país (Brasil, 2021a). Tais análises permitem constatar que as providências tomadas para controlar a propagação da Covid-19 no Brasil impactaram principalmente

crianças e adolescentes da rede pública, uma vez que nesta estão matriculados mais de 80% dos alunos da Educação Básica.

A partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2020, verificou-se que o número de alunos afetados pela pandemia nesse nível de ensino foi de 8,6 milhões (Brasil, 2022b). Segundo o Censo, a maioria dos alunos estava matriculada na rede privada, chegando a mais de 6,7 milhões de estudantes, o que representa 77,5% das matrículas. Já na Rede pública, foram 1,9 milhões de estudantes atingidos pela interrupção das aulas presenciais no ano de 2020 em razão das medidas de contenção da Covid-19 (Brasil, 2022b).

No Brasil, o Instituto DataSenado (2022) realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o intuito de coletar informações sobre o impacto da pandemia no setor educacional. O estudo foi efetuado nas cinco regiões do país, na capital mais populosa de cada região. Sendo assim, elegeu-se as cidades de São Paulo (SP), Manaus (AM), Curitiba (PR), Salvador (BA) e Brasília (DF). De 2 a 14 de dezembro de 2021, foram realizados grupos focais com a participação de brasileiros, com idade de 25 a 60 anos de idade, de ambos os sexos, que têm filhos ou são responsáveis por escolares, sejam eles crianças ou adolescentes. Os grupos focais foram formados com, no mínimo, oito participantes. Ao todo realizaram-se 15 grupos focais, três por cidade, no período de coleta. Os resultados da pesquisa foram divididos em quatro grupos: *i*) Impactos da pandemia; *ii*) Barreiras para o processo de aprendizagem; *iii*) Aspectos positivos do ensino *online* e *iv*) Sugestões de ações (Instituto DataSenado, 2022).

Com relação aos impactos da pandemia, a análise das falas dos participantes mostrou que as principais consequências foram sentidas em casa, no ensino e na sociabilidade das crianças e adolescentes. Muitos pais externaram as dificuldades em conciliar a nova rotina imposta em casa, com o trabalho e as aulas *online* dos filhos, sentindo-se assim sobrecarregados, seja pela falta de tempo ou de conhecimento para auxiliar os filhos com as tarefas. Com as mudanças, a sensação dos pais foi de que a responsabilidade pelo ensino havia sido transferida para eles, ficando a escola com um papel secundário. Quanto ao ensino, os participantes destacaram a percepção de que os anos de 2020 e 2021 foram considerados anos perdidos para a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. No que concerne à sociabilidade, os responsáveis verificaram efeitos negativos da pandemia na vida emocional dos filhos, visto que em decorrência do fechamento das escolas, os estudantes não tiveram contato pessoal (ou foi reduzido) com outras pessoas da mesma idade (Instituto DataSenado, 2022).

Quanto às barreiras para o processo de aprendizagem, a fala dos participantes denotou dois problemas primordiais: a falta de estrutura e a ineficácia do ensino *online*. Para a maior parte dos pais, a falta de dispositivos, como celulares, computadores, *tablets*, e a própria conexão com a internet foram algumas das adversidades centrais encaradas durante a interrupção das aulas presenciais. Além disso, muitos relataram a dificuldade de fornecer a estrutura adequada para todos os filhos, especialmente quando mais de um deles precisavam assistir aulas síncronas. A falta de recursos para as aulas *online* foi observada não apenas na própria casa dos participantes da pesquisa, como também nas escolas em que seus filhos estudavam (Instituto DataSenado, 2022).

Outro obstáculo ao processo de aprendizagem foi a percepção de ineficácia do sistema de aulas *online*, principalmente para os alunos mais novos. De acordo com os participantes do estudo, crianças menores não possuem a “capacidade de concentração suficiente para ficar muito tempo focadas na tela do celular ou televisão para a absorção do conteúdo pedagógico” (Instituto DataSenado, 2022, p. 10). Por outro lado, os participantes relataram que alunos das faculdades federais afirmaram que as aulas remotas foram produtivas, apresentando uma menor sensação de queda de qualidade (Instituto DataSenado, 2022).

Embora o maior número dos participantes não apoie o ensino remoto, especialmente por conta dos problemas enfrentados, uma parte dos entrevistados relataram como pontos positivos das aulas *online* o fato de ter mais tempo acompanhando a rotina dos filhos e maior interação com os membros da família. De acordo com a pesquisa, as ações sugeridas a fim de recuperar o prejuízo educacional em decorrência da pandemia, os participantes propuseram sugestões como aumentar a carga horária das aulas e que o aluno repetisse o ano que foi cursado no formato remoto (Instituto DataSenado, 2022).

Nesse sentido, cabe observar, que o Parecer N° 05, de 28 de abril 2020, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020b), já apontava que a suspensão das atividades escolares presenciais por um longo período, em razão da pandemia, poderia acarretar vários problemas como:

[...] dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; · retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; · danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de

baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e · abandono e aumento da evasão escolar (Brasil, 2020b, p. 3)

Ainda no contexto nacional, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve, 2020) realizou pesquisa intitulada “*Juventudes e a pandemia do coronavírus*”, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Rede Conhecimento Social, Fundação Roberto Marinho, Visão Mundial, Em Movimento, Povir e Mapa Educação. O estudo teve como objetivo principal a produção de evidências para subsidiar e apoiar a elaboração de políticas e programas direcionados para as juventudes brasileiras. Além disso, buscou realizar um levantamento da compreensão de jovens de diferentes contextos e regiões do país, a respeito da pandemia, assim como as repercussões desta em sua própria vida (Conjuve, 2020)

A pesquisa *Juventudes e a pandemia do coronavírus*, contou com participação de 33.688 jovens, com idade de 15 a 29 anos, de todas as regiões e estados do país, e do Distrito Federal. Segundo o relatório, a metodologia utilizada foi a PerguntAção², cujo método consiste em envolver os participantes em todas as fases do processo de pesquisa, desde a reflexão sobre o tema até a análise dos resultados. Utilizou-se um questionário de 48 perguntas subdivididas em sete temas, dos quais foram destacados os resultados referentes a: *i*) Economia, emprego e renda; *ii*) Educação e aprendizagem e *iii*) Contexto e expectativas (Conjuve, 2020).

De acordo com os dados referentes à educação e aprendizado – percepção sobre o ensino remoto e continuidade dos estudos – os resultados da pesquisa mostraram que a principal dificuldade relatada pelos jovens, no que concerne ao ensino *online*, esteve associada ao aspecto emocional. Entre os entrevistados, 49% relataram que o medo, a ansiedade e o estresse estavam atrapalhando os estudos. Em segundo lugar ficou a dificuldade de organização para estudar à distância e 44% disseram ser difícil sanar dúvidas com os professores sem as aulas presenciais. Em seguida, 32% dos jovens mencionaram problemas para ter um ambiente adequado para estudar em casa e 32% acreditam que os professores têm dificuldades para ministrar aulas a distância. Quase metade da amostra (46%), disse não ter problema com relação a inadequação de equipamento (computador, celular, internet) para assistir aulas remotas (Conjuve, 2020).

² Forma como o termo está redigido na pesquisa realizada pelo Conjuve (2020).

Quanto aos conteúdos e atividades desenvolvidos pelas instituições no contexto da pandemia, 57% dos jovens consideram que as escolas e faculdades deveriam propor atividades que visem o desenvolvimento das emoções e 49% apontaram como importante o ensino de estratégias que auxiliassem na gestão do tempo e dos estudos. Outro dado relevante da pesquisa, mostra que aproximadamente 30% dos participantes pensam em desistir dos estudos e não voltar à sala de aula quando o retorno presencial for restabelecido (Conjuve, 2020).

No contexto da região Norte brasileira, as dificuldades se ampliam no que diz respeito ao ensino remoto. A maioria dos alunos entrevistados não possuía acesso aos recursos necessários para aulas, até mesmo as próprias características geográficas apresentam-se como o desafio a ser suplantado, pois em muitas localidades a internet ainda está indisponível. Ainda que, em alguns casos, os estudantes recebam auxílio por meio de chip fornecido pela instituição de ensino, faltam equipamentos para alguns e, às vezes, o sinal de internet para outros. Nessas circunstâncias, muitos jovens foram excluídos (Conjuve, 2020).

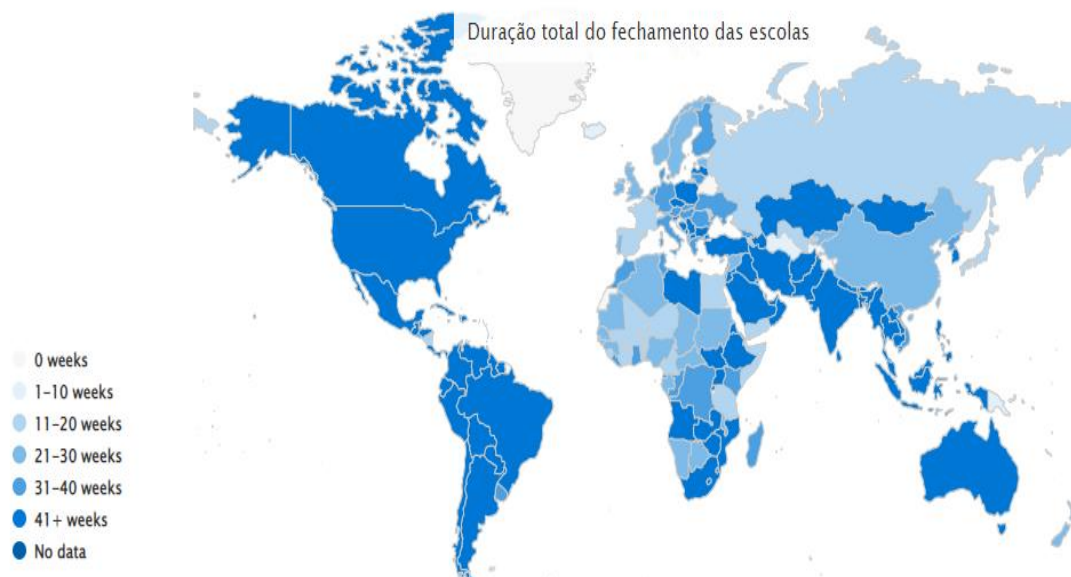
Além disso, a mudança repentina e abrupta na formatação do ensino, não permitiu aos professores tempo de preparo e de adaptação ao sistema remoto. Evidentemente, isso influencia a qualidade das aulas ministradas, o estresse demandado ao docente para compreender rapidamente o funcionamento de todo um aparato tecnológico para criação e transmissão de aulas, assim como da elaboração de estratégias didáticas para garantir a aprendizagem dos alunos frente às telas. Num contexto global, o relatório “*The State of the Global Education Crisis: a path to recovery*” também aponta que os professores tiveram suporte profissional limitado para realizar a transição para o ensino remoto, deixando-os despreparados para lidar com as novas demandas dos alunos e suas famílias (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021).

1.3 Trabalho docente durante a pandemia

Segundo o relatório “*The State of the Global Education Crisis: a path to recovery*”, estima-se que em todo o mundo 63 milhões de professores da educação primária e secundária tenham sido afetados pelo fechamento em massa das instituições de ensino no período pandêmico (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021). A duração desse fechamento foi classificada pela Unesco e apresentada em um mapa interativo se pode visualizar a classificação dos países com base na quantidade de semanas em que as

escolas permaneceram fechadas, a saber: *i*) 0 semanas; *ii*) 1 a 10 semanas; *iii*) 11 a 20 semanas; *iv*) 21 a 30 semanas; *v*) 31 a 40 semanas; *vi*) 41 semanas ou mais (Figura 1).

Figura 1: Mapa com a classificação dos países a partir do número de semanas em que as escolas permaneceram fechadas durante a pandemia, em 18 de maio de 2022.



Fonte: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022)

Verifica-se, a partir da escala de cores, que o continente americano esteve entre as regiões do mundo que foi afetada por mais tempo, uma vez que a maioria dos países dessa região permaneceu com suas escolas fechadas por 41 semanas ou mais. O monitoramento mundial do fechamento das escolas também mostrou que, nos países com os maiores números de casos confirmados e de óbitos por COVID-19, as instituições chegaram a permanecer fechadas por até 82 semanas, como pode se observar na Tabela 3.

Tabela 3: Número de semanas em que as escolas ficaram fechadas nos países com o maior número de casos e óbitos confirmados por Covid-19 no mundo, em 18 de maio de 2022.

País	Classificação	Número de semanas de fechamento das escolas
Estados Unidos	+ 41 semanas	71 semanas
Índia	+ 41 semanas	82 semanas
Brasil	+ 41 semanas	78 semanas
França	11 – 20 semanas	12 semanas
Reino Unido	21 – 30 semanas	27 semanas
Rússia	11 – 20 semanas	13 semanas
Alemanha	31 – 40 semanas	38 semanas
Turquia	+ 41 semanas	49 semanas
Itália	31 – 40 semanas	38 semanas
Espanha	11 – 20 semanas	15 semanas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do monitoramento global do fechamento das escolas, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2022)

Quando comparado aos dez países com o maior número de óbitos, verifica-se que o Brasil foi o segundo país no mundo a ficar o maior tempo com as escolas fechadas em razão da pandemia, com 78 semanas de fechamento, ficando atrás apenas da Índia, que teve suas aulas presenciais suspensas por pelo menos 82 semanas (Unesco, 2022). Uma vez que os docentes em muitos países não estavam preparados e equipados para ministrar e organizar aulas em um contexto virtual, assim como realizar avaliações, pode-se deduzir que a permanência em trabalho remoto durante período prolongado da pandemia da Covid-19, tenha sido desafiador para os professores em diferentes conjunturas educacionais ao redor mundo.

Nesse sentido, considerando dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2021a) e do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022b), estima-se que no Brasil, o trabalho de quase 2,5 milhões de professores foi afetado em razão das ações para contenção da Covid-19. Fez-se necessária uma reorganização da prática pedagógica no contexto da realização das aulas, na característica das atividades e no modo da interação entre professores, alunos, gestores e família, em busca de minimizar os impactos negativos no setor educacional causados pela crise sanitária.

De acordo com o Censo da Educação Básica, o Brasil tinha 2,1 milhões de professores atuando nessa etapa de ensino em 2020. Cerca de 593 mil atuavam na Educação Infantil (96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino). No Ensino Fundamental, o Censo constatou o total de 1.378.812, sendo que 748 mil docentes (88,1% do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino) atuavam nas séries iniciais e 753 mil (66,8% do sexo feminino e 33,2% do sexo masculino) nos anos finais. No Ensino Médio, o total de docentes registrado foi de 505.782 professores (57,8% do sexo feminino e 42,2% masculino) (Brasil, 2021a). Já na Educação Superior, o Censo indica que, em 2020, havia 366.289 docentes atuando nesse nível de educação. Destes, 171.330 (46,8%) estavam em exercício nas instituições públicas 194.959 (53,2%) na rede privada (Brasil, 2022b).

Embora a Organização Mundial da Saúde tenha declarado o surto de Covid-19 como uma Emergência de Importância Internacional no final de janeiro de 2020, foi apenas em meados março que as primeiras medidas sanitárias e de distanciamento, assim como diferentes normas legislativas, como portarias, decretos e leis nos âmbitos federal, estadual e municipal no setor educacional brasileiro, começaram a ser efetivadas. As mudanças inesperadas desencadeadas pela implementação de tais ações, exigiram dos sistemas educativos nos diferentes níveis de ensino a elaboração de alternativas que

possibilitassem o desenvolvimento das atividades escolares (Oliveira; Pereira Júnior, 2020).

Com o intuito de elucidar a finalidade dos distintos documentos legais mencionados ao longo da presente tese, o Quadro 1 apresenta os principais termos jurídicos que foram amplamente popularizados no decorrer da pandemia e seus respectivos conceitos. Ressalta-se que as normas mencionadas não correspondem a todas as que existem, mas apenas as que foram consideradas pertinentes para compreensão do trabalho.

Quadro 1: Normas jurídicas e conceitos, 2022.

NORMA JURÍDICA	CONCEITO
Lei	Pode ser definida como uma regra ou conjunto de regras jurídicas, obrigatória e escrita; proveniente de quem possa garantir essa obrigatoriedade, ou seja, por pessoa ou poder investido de autoridade. No Brasil, a constituição Federal é a Lei suprema.
Medida provisória	Consiste em um ato do presidente da república com força de lei, de efeito imediato, utilizada em situações de urgência e relevância para o país. Deve ser submetida imediatamente ao congresso e, caso não seja transformada em lei em até 30 dias, perde a eficácia.
Decreto	Corresponde a decisões de uma autoridade superior ou órgão (militar, civil, eclesiástico, por exemplo), com força de lei, para disciplinar um fato ou circunstância particular. Por ser hierarquicamente inferior, não pode contrariar a lei, porém pode regulamentá-la, ou seja, descrever de forma detalhada, explicitá-la, respeitando seus objetivos e alcance.
Portaria	Refere-se a um ato administrativo onde encontram-se as orientações concernentes à aplicação de regulamentos ou leis, assim como recomendações de caráter geral, normas de execução de serviços, demissões, nomeações, punições, ou qualquer outra determinação da autoridade competente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Oguisso e Schimidt (1999).

Inicialmente, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria Nº 343, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020c). O documento, em seu Artigo 1º, deu autorização excepcional para que as instituições de ensino substituíssem as disciplinas presenciais que estavam em andamento por aulas que fizessem uso de tecnologias de informação e comunicação pelo período de 30 dias (Brasil, 2020b). Entretanto, com o avanço da pandemia, outras portarias substitutivas foram sendo criadas, como a Portaria MEC Nº 345, de 19 de março de 2020 (Brasil, 2020d) que alterou a Portaria MEC Nº 343 (Brasil, 2020c); Portaria MEC Nº 473, de 12 de maio de

2020 (Brasil, 2020e), que prorrogou por mais 30 dias o prazo previsto no § 1º do Artigo 1º da Portaria N° 343.

Uma vez que a pandemia continuou se agravando, o Ministério da Educação publicou a Portaria N° 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil 2020f), que estendeu o prazo de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação pandemia da Covid-19, delimitando o período de autorização até o dia 31 de dezembro de 2020, além de revogar todas as portarias anteriores referentes à pauta (N° 343, de 17 de março de 2020; N° 345, de 19 de março de 2020 e N° 474, de 12 de maio de 2020).

Além disso, segundo a Lei N° 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020g), que teve a finalidade de estabelecer as normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública causado pela Covid-19, no Artigo 2º, § 4º, os sistemas de ensino, a seu critério, poderiam desenvolver atividades pedagógicas não presenciais. Entretanto, os sistemas que escolherem aderir às atividades não presenciais deverão assegurar o acesso aos meios necessários, como explicitado no § 5º:

Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades (Brasil, 2020f, Art. 2º, § 5º)

Diante do exposto, verifica-se que a principal opção às aulas presenciais apontada pelas determinações legais foram aulas por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esta alternativa não foi apenas uma premissa brasileira. Em todo o mundo, o uso das tecnologias foi o principal meio para dar continuidade às atividades letivas tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior o que, obviamente, impactou diretamente a vida de estudantes e professores.

O Conselho Nacional de Educação conceituou, conforme o Parecer N° 05, de 28 de abril de 2020, atividades não presenciais como “aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (Brasil, 2020b, p. 6). A realização destas atividades deve, primordialmente, impedir a involução da aprendizagem dos discentes e a perda do contato com a escola, o que pode acarretar abandono e evasão (Brasil, 2020b).

Nesse contexto, emerge o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma das alternativas tecnológicas de uso virtual e, portanto, à distância, a fim de atender as

demandas educacionais no cenário pandêmico. Sendo assim, recursos como computadores, *notebooks*, acesso à internet, *smartphones*, *tablets* passaram a ser essenciais para o funcionamento das atividades escolares e acadêmicas. Além disso, a utilização de aplicativos (App's) de transmissão de vídeo, compartilhamento de mensagem e redes sociais como *Google Meet*, *Zoom*, *Streamyard*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Facebook*, *Google Classroom*, entre outras ferramentas digitais, tornaram-se imprescindíveis para realização das aulas e manutenção do contato entre os alunos e as instituições de ensino.

Salienta-se que o ensino a distância ou seu uso emergencial já era previsto em lei para o ensino fundamental. De acordo com o Artigo 32, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996, Art. 32, § 4º). As situações emergenciais caracterizadas pela lei são dispostas no artigo 9º, do Decreto Nº 9057, de 2017 (Brasil, 2017), e se referem as pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo; III- vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial; IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou V - estejam em situação de privação de liberdade (Brasil, 2017, Art. 9º).

Nesse sentido, observa-se que não havia menção a uma questão emergencial semelhante à crise de saúde pública da Covid-19. A literatura recente, que tem se dedicado a estudar os efeitos da pandemia nos diferentes setores, considera sem precedentes na história mundial pós-guerra a situação de crise que se apresenta desde o descobrimento e eclosão da disseminação do vírus SARS-CoV-2 (Bernardo; Maia; Bridi, 2020; Brasil, 2020b).

No entanto, o ensino virtual ou por meio de tecnologias não é uma prerrogativa da pandemia da Covid-19 para o setor educacional. No Brasil, a Educação a Distância (EaD) por exemplo, é uma das que convencionalmente já estava habituada ao uso das tecnologias de informação para o desenvolvimento do ensino nos últimos anos, principalmente no Ensino Superior. Segundo Coqueiro e Sousa (2021), é importante destacar que, diferentemente do Ensino Remoto Emergencial, a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que compreende um processo educativo planejado, ou seja, não emergencial ou acidental, em que todo o programa de atividades ocorre dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) previamente determinado pela instituição de

ensino. Neste mesmo ambiente, permite-se realizar diferentes ações como conferências, fóruns de discussão, tarefas, avaliações, disponibilização de material de estudo (Coqueiro; Sousa, 2021).

Bernardo, Maia e Bridi (2020) também deixam claro que o Ensino Remoto não se trata de ensino à distância, uma vez que a Educação a Distância demanda uma espécie de contrato, estrutura material como por exemplo, gravação em estúdio, *templates* personalizados, tutores, entre outros. Da mesma forma que não pode ser considerado como Ensino Híbrido, ou seja, parte à distância e parte presencial. Para as autoras, o Ensino Remoto Emergencial consiste em um tipo de ensino que pressupõe o distanciamento geográficos dos discentes e docentes, sendo utilizado de forma temporária em todas as etapas e níveis de ensino no mundo inteiro, para que as atividades educacionais não sejam interrompidas (Bernardo; Maia; Bridi, 2020).

Outra característica que diferencia o Ensino Remoto Emergencial da Educação a Distância é que, na primeira, a aula acontece num tempo síncrono, ou seja, com videoaula expositiva simultânea com professores e alunos, por meio de um sistema de webconferência como, por exemplo, *Google Meet* ou *Zoom*. A aula presencial é substituída pela presença virtual numa aula *online* (Bernardo; Maia; Bridi, 2020). Por outro lado, na Educação a Distância, a quantidade de aulas por semana ou por mês varia de acordo com cada instituição, uma ou duas vezes por semana ou até mesmo uma vez por mês. O discente pode escolher assistir na sua residência ou no polo da instituição (inviabilizado durante a pandemia). Nas aulas ao vivo é possível interagir com o professor por meio de chat ou intervenção oral, além de receber o suporte de um tutor para sanar dúvidas e corrigir atividades (Coqueiro; Sousa, 2021). Coqueiro e Sousa (2021) ressaltam ainda que, na Educação a Distância, o discente possui liberdade para organizar os próprios horários e tempo de estudo conforme o seu contexto, uma vez que as aulas são gravadas e disponibilizadas para que o aluno possa assistir no período que lhe for mais conveniente.

Além disso, desde 1996 a Educação à Distância, diferente do Ensino Remoto Emergencial, foi normatizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), em seu artigo 80 que afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No entanto, só foi regulamentada com a emissão do Decreto Nº 9057, de 25 de maio de 2017, que conceitua em seu artigo

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (Brasil, 2017, Art. 1º)

A análise do artigo em questão, aponta para a discussão de pontos importantes no que se refere a diferenciação entre a Educação a Distância e o Ensino Remoto Emergencial. Primeiramente, destaca-se a exigência de pessoal qualificado, ou seja, devidamente preparado para atuar na modalidade de Educação a Distância. Uma breve reflexão sobre o assunto, ressalta que a realidade emergencial decretada pela pandemia da Covid-19 não permitiu tempo hábil para a formação profissional adequada para a maioria dos trabalhadores do setor educacional, principalmente professores.

Para Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021), os docentes saíram quase que instantaneamente das aulas presenciais, aonde havia relações interpessoais e de ensino-aprendizagem diretas entre alunos e professores, além das outras situações que fazem parte do contexto escolar, para o meio remoto de ensino. Segundo as autoras, esta mudança, demanda investimento na formação destes profissionais, associados a suporte metodológico e tecnológico, algo que estava além do que de fato era ofertado aos docentes e discentes (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021).

Tal realidade é corroborada a partir de alguns dos resultados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). O estudo contou com a participação de 15.654 docentes da rede pública de Educação Básica e a coleta dos dados aconteceu no período de 8 a 30 de junho de 2020. A análise dos dados resultou em diferentes estudos, com autores distintos e temas de discussão diversos no contexto pandêmico.

No recorte da pesquisa apresentado por Duarte e Hypolito (2020), o objetivo foi apresentar os principais resultados sobre as condições em que o ensino remoto estava sendo oferecido às instituições de Educação Básica, na rede pública durante a pandemia. Com relação à formação dos professores, os autores observaram que, até o período da coleta de dados, ou seja, aproximadamente três meses e meio desde o fechamento das escolas no Brasil, 38,5% da amostra declarou que não tinha recebido nenhum tipo de

formação para o ensino remoto e que tudo era feito por conta própria (Duarte; Hypolito, 2020).

Somado a isso, 82,4% dos docentes participantes da pesquisa relataram que o tempo de dedicação para preparação das aulas remotas quando comparadas ao tempo ao preparo das aulas presenciais aumentou; 12,3% dos docentes disseram que não se alterou, enquanto apenas 5,3% relataram ter diminuído (Duarte; Hypolito, 2020). Compreende-se desta forma que a intensidade da carga de trabalho docente, principalmente em relação às horas de dedicação aumentou de forma acentuada na percepção dos professores. Os docentes se transformaram em *YouTubers*, gravando videoaulas, além de precisarem aprender a utilizar programas de videoconferências e plataformas de aprendizagem rapidamente (Bernardo; Maia; Bridi, 2020).

Além da qualificação de pessoal, o Decreto N° 9057, de 25 de maio de 2017, pressupõe que sejam asseguradas as políticas de acesso, acompanhamento e avaliações compatíveis na Educação a Distância (Brasil, 2017). Segundo Duarte e Hypolito (2020), ao relacionar tal exigência da Educação a Distância com a realidade do Ensino Remoto Emergencial, verifica-se que mesmo antes da pandemia, os problemas educacionais associados aos pressupostos que garantiriam a qualidade da educação na modalidade à distância, demonstravam não ser satisfatórios na realidade do país.

No que tange ao acesso preconizado pela lei para a Educação a Distância, verifica-se que um dos recursos imprescindíveis para a realização do Ensino Remoto Emergencial foi o acesso à internet. A realidade das escolas de Educação Básica, no entanto, tem apresentado grandes dificuldades neste quesito. Só neste nível de ensino, o Brasil teve registrado o quantitativo de quase 180 mil escolas em 2020, sendo 60,1% de escolas municipais, 22,9% privadas, 16,6% estaduais e 0,4% federais (Brasil, 2021a). No ensino fundamental as escolas municipais, que representam o maior percentual das instituições, por exemplo, são as que menos possuem recursos tecnológicos como: computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%), internet para uso dos alunos (23,8%) ou para o ensino e aprendizagem (33,7%), como aponta a Tabela 4 (Brasil, 2021a).

Tabela 4 - Percentual de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental municipais e privadas, nos anos de 2020 e 2021, no Brasil (continua).

Recurso	Ano 2020		Ano 2021	
	Escola municipal (n = 78.046)	Escola privada (n = 24.743)	Escola municipal (n = 77.250)	Escola privada (n = 24.640)
Internet	64,7%	97,6%	69,8%	98,4%
Internet banda larga	52,0%	88,4%	56,4%	89,5%

Tabela 4 - Percentual de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental municipais e privadas, nos anos de 2020 e 2021, no Brasil (final).

Recurso	Ano 2020		Ano 2021	
	Escola municipal (n = 78.046)	Escola privada (n = 24.743)	Escola municipal (n = 78.046)	Escola privada (n = 24.640)
Internet para alunos	23,8%	49,6%	27,8%	53,1%
Internet para uso administrativo	61,6%	93,7%	66,3%	94,9%
Internet para ensino e aprendizagem	33,7%	65,3%	39,8%	70,6%
Lousa digital	9,9%	14,2%	10,8%	15,5%
Projetor Multimídia	54,4%	71,6%	55,4%	73,3%
Computador de Mesa para alunos	38,3%	65,5%	39,2%	66,9%
Computador de portátil para alunos	23,8%	46,6%	25,8%	50,4%
Tablet para alunos	6,0%	25,8%	6,6%	26,7%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2020 e 2021 (Brasil 2021a, 2022c).

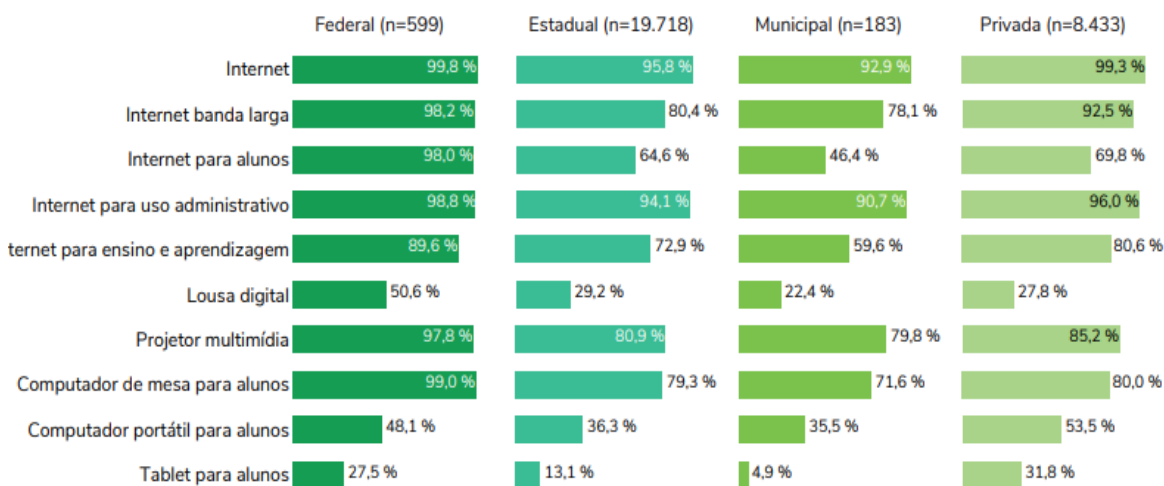
Observa-se que, em 2021, mesmo após um ano de pandemia, embora tenha apresentado um aumento irrisório, o percentual de recursos tecnológicos disponíveis para o ensino fundamental continuou baixo, principalmente quando comparado ao acesso disponibilizado para os discentes matriculados nas instituições privadas. Enquanto 27,8% dos alunos da rede pública municipal tiveram acesso à internet por meio da escola, na rede privada, mais da metade da quantidade de escolas garantia esse acesso aos seus discentes (53,1%) (Brasil 2021a, 2022c).

Com relação aos computadores de mesa, 66,9% da rede privada nacional oferecia este recurso aos alunos, enquanto na rede municipal apenas 39,2% das escolas disponibilizaram este equipamento. A diferença é maior ainda quando se refere aos *tablets*, nota-se que o percentual das escolas privadas (26,7%) que oferece este material é quatro vezes maior do que os das escolas públicas municipais (6,6%) (Brasil, 2022c). Esses dados são particularmente críticos quando se analisa que aproximadamente 70% de todas as matrículas do ensino fundamental, no Brasil, estão na rede municipal, e apenas 17% na rede particular (Brasil, 2022c). Isso significa que a maioria dos estudantes de ensino fundamental do país tem pouco acesso aos recursos tecnológicos por meio das instituições de ensino.

No Ensino Médio, o cenário referente aos recursos tecnológicos parece pouco menos assolador, uma vez que, em 2020, a disponibilização de internet para alunos chegou a 98% e 64,8%, na rede pública federal e estadual, respectivamente. Ainda assim,

ao comparar o percentual da rede estadual ao percentual de instituições privadas que oferecem os mesmos equipamentos tecnológicos, verifica-se que os números ficam aquém dos constatados na rede privada, como pode se observar na Figura 2.

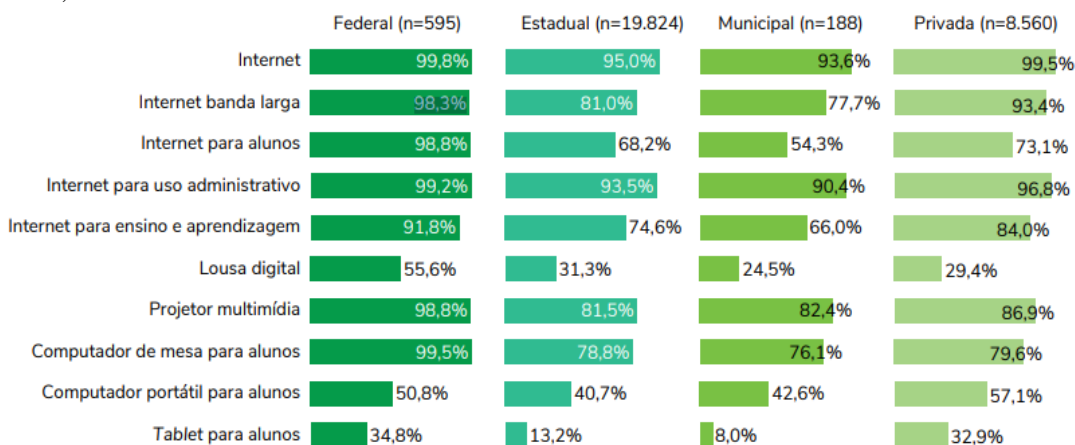
Figura 2- Percentual de recursos tecnológicos disponíveis para o ensino médio, por rede de ensino no Brasil, no ano de 2020.



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2020 (Brasil, 2021a).

A análise comparativa dos dados denota a importância de se refletir sobre o acesso aos recursos tecnológicos pelos discentes, principalmente pelo fato de a rede estadual deter mais de 84% das matrículas em todo o país nesse nível de ensino, enquanto a rede privada fica em segundo lugar, com um percentual de 12,3% dos alunos (Brasil, 2021a). Em 2021, frente aos desafios de um ano da crise sanitária da Covid-19, os números alteraram muito pouco e continuaram evidenciando maior percentual de oferta de recursos tecnológicos pela rede privada para os alunos do Ensino Médio, quando comparados à rede estadual (Figura 3).

Figura 3- Percentual de recursos tecnológicos disponíveis para o ensino médio, por rede de ensino no Brasil, no ano de 2021.

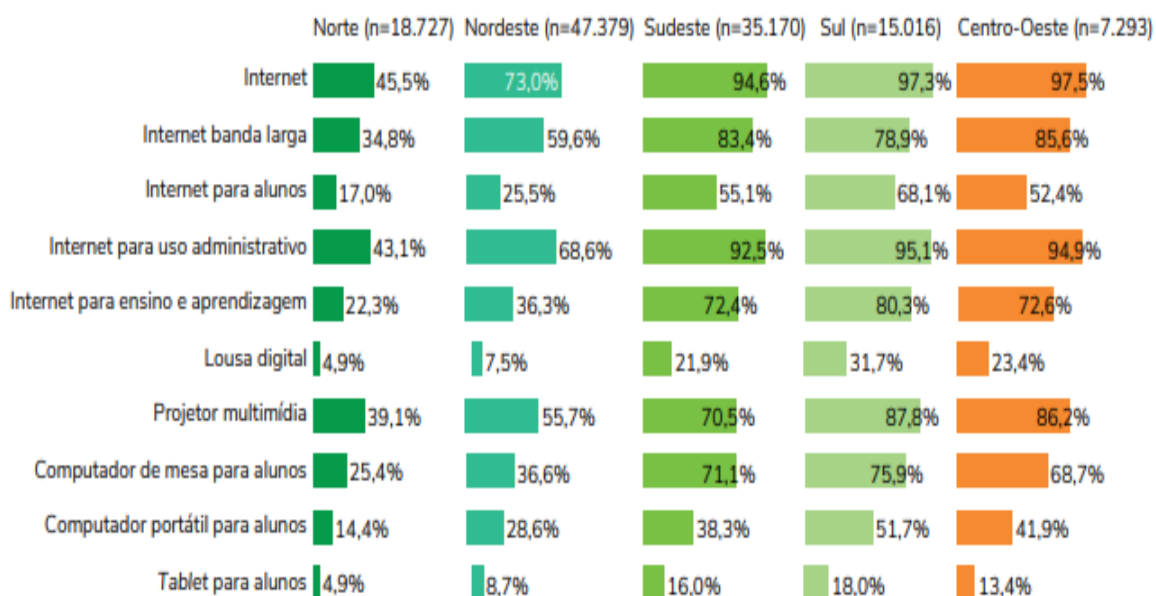


Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2021 (Brasil, 2022c).

A partir da análise dos dados fornecidos pelo Censo da Educação Básica de 2020 e 2021, no que concerne aos recursos tecnológicos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, observa-se que os alunos da rede privada, quando comparados aos das escolas públicas, possuem mais acesso aos *tablets*, computadores portáteis e de mesa para alunos, internet para uso de alunos e internet para o ensino e aprendizagem (Brasil, 2021a, 2022c). Tal fato, constata a desigualdade de proximidade com os recursos tecnológicos por parte dos discentes de escolas públicas, o que, segundo Oliveira e Pereira Júnior (2020), demonstra que as condições de acesso ao ensino remoto não são iguais para todos. A situação da pandemia nesse sentido, evidenciou ainda mais a estrutura deficitária das escolas quanto aos insumos tecnológicos e a dificuldade do Ensino Remoto Emergencial em garantir uma política de acesso aos meios necessários para efetividade de uma educação de qualidade e para todos, ainda que no contexto emergencial.

O problema do acesso se agrava ainda mais quando a análise se debruça sobre as regiões do país. Analisando apenas dados referentes ao ano de 2021, o Censo da Educação Básica denota a disparidade na oferta de recursos tecnológicos entre as regiões brasileiras, nas escolas de ensino fundamental, como pode se observar na Figura 4.

Figura 4- Percentual de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental, por região do Brasil, no ano de 2021.



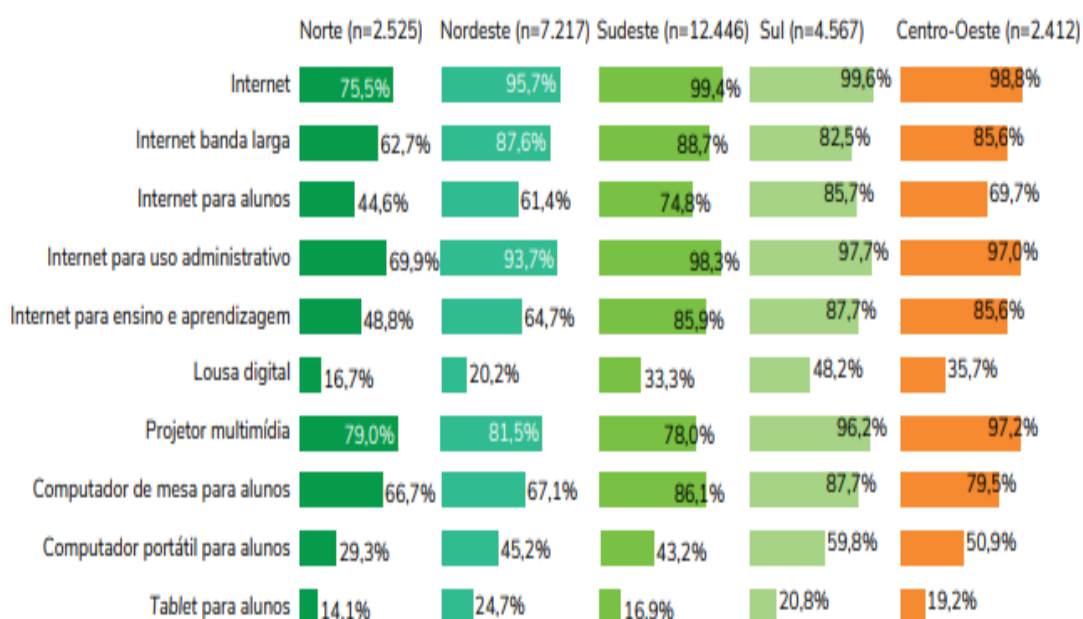
Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2022c).

A partir dos dados, verifica-se que o ensino fundamental no Norte do país é o mais prejudicado no que concerne ao acesso a recursos tecnológicos pelos sistemas de ensino,

nas diferentes esferas administrativas (federal, estadual, municipal e privada), seguida pela região Nordeste. No Norte, o acesso à internet, por exemplo, chega a ser 50% menor que nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Além disso, apenas 17% das escolas disponibilizam internet para uso dos alunos e 22,3% para o ensino e aprendizagem. Na região Nordeste o percentual também é baixo, uma vez que apenas 25,5% das escolas fornecem internet para uso dos alunos e 36,3% para o ensino e aprendizagem (Brasil, 2022c).

No ensino médio, embora o acesso aos recursos tecnológicos seja maior em todo o país, ainda assim a região Norte continua ocupando o último lugar no percentual de disponibilidade destes recursos nas escolas, como se observa na Figura 5.

Figura 5 - Percentual de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio, por região do Brasil, no ano de 2021.



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2021 (Brasil, 2022c).

Verifica-se que em todas as dez categorias de recursos tecnológicos avaliadas pelo Censo, as regiões Norte e Nordeste apresentam os piores índices, respectivamente, quando comparadas às regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Os dados do Censo da Educação Básica nos anos de 2020 e 2021 revelam ainda que, no ensino fundamental, os estados brasileiros com piores índices de acesso foram Acre, Amazonas, Maranhão e Pará, em 2020, acrescidos dos estados de Roraima e Amapá no ano de 2021 (Brasil, 2021a, 2022c). No ensino médio, os estados com menor proporção de acesso foram o Acre e Roraima, em 2020, e Acre e Amapá, em 2021 (Brasil, 2021a, 2022c).

O ensino superior também foi atingido pela dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, embora num percentual muito menor quando comparado a Educação Básica (Castioni *et al.*, 2021; Nascimento *et al.*, 2020). Nascimento *et al.* (2020) publicaram uma Nota Técnica intitulada “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”, na qual estimaram a partir da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD-contínua), GeoCapes e Censo da Educação Superior, a população sem acesso internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio. Os autores verificaram que, no âmbito da graduação, cerca de 2% dos alunos estavam sem acesso domiciliar à internet 3G/4G ou banda larga, o que equivaleria a aproximadamente 150 a 190 mil alunos, sendo 51 a 72 mil discentes de instituições públicas de ensino. Na pós-graduação *Stricto Sensu*, o percentual é de menos de 1% do total de alunos matriculados nesse nível de ensino, o que representaria menos de 2 mil alunos, sendo metade deles das instituições públicas (Nascimento *et al.*, 2020).

Nesse sentido, o estudo de Castioni *et al.* (2021) teve como objetivo discutir a paralisação das universidades federais (UF) brasileiras, assim que a pandemia foi decretada em meados do primeiro semestre de 2020. Para tanto, analisaram as medidas imediatas tomadas pelas universidades federais quando as aulas presenciais foram suspensas, bem como verificaram os dados da PNAD-contínua, a fim de delinear o tamanho da dificuldade de acesso à internet pelos discentes da Educação Superior. Os resultados mostraram que 98% dos alunos do ensino superior estão conectados, sendo necessário viabilizar as condições de acesso à internet e letramento digital para os outro 2% dos discentes. Além disso, constataram que não há diferença significativa com relação ao acesso dos alunos das instituições públicas (99%) e privadas (99,4%).

Castioni *et al.* (2021) também conseguiram elaborar estimativas dos discentes de graduação sem acesso à internet a partir de quatro recortes, a saber: mulheres negras ou indígenas, mulheres brancas ou amarelas, homens negros ou indígenas, homens brancos ou amarelos. Entre o grupo feminino, as discentes negras ou indígenas, em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ($n = 21.776$) ou privadas ($n = 41.330$) tiveram menos acesso à internet domiciliar, o que equivale a 36% das alunas nesse perfil (Nascimento *et al.*, 2020). No caso das discentes brancas ou amarelas, Nascimento *et al.* (2020) afirmam que 20% delas ficaram sem acesso à internet em suas residências. Da mesma forma, no grupo masculino, os homens negros ou indígenas em instituições privadas ($n = 19.025$) e públicas ($n = 20.520$) foram os mais prejudicados pela falta de acesso à internet domiciliar no contexto da suspensão das aulas presenciais, quando comparados aos homens brancos

ou amarelos nas instituições públicas ($n = 5.960$) e privadas ($n = 12.560$) (Castioni *et al.*, 2021).

Outro ponto importante diz respeito às regiões com menor acesso à internet pelos alunos do ensino superior. Considerando o panorama geral, a região mais afetada pela falta de recursos foi a Nordeste, com quase 69 mil alunos atingidos. Em segundo lugar fica a região Sudeste, com mais de 31 mil discentes e em terceiro lugar, a região Norte, com mais de 25 mil alunos sem acesso domiciliar à internet o que, conseqüentemente, prejudicaria seu aprendizado no contexto do ensino remoto emergencial no período pandêmico. As regiões onde menos alunos foram afetados foram a região Sul ($n = 17.001$) e a região Centro-Oeste ($n = 12.517$) (Castioni *et al.*, 2021).

De acordo com Castioni *et al.* (2021), o maior número de mulheres negras ou indígenas que não tiveram condições de acesso são as residentes na região Nordeste ($n = 31.343$), seguidas por aquelas que moram na região Norte ($n = 13.109$). Mulheres brancas ou amarelas sem acesso à internet são residentes em sua maioria no Sudeste ($n = 10.602$) e Nordeste ($n = 10.321$). Quanto aos homens, a maioria dos discentes negros ou indígenas sem acesso à internet, assim como as mulheres, reside na região Nordeste ($n = 20.189$), seguida pelos que residem na região Norte ($n = 8.675$).

Além disso, das mais 63 mil alunas negras ou indígenas que estudam em IES públicas e privadas e que estavam sem acesso domiciliar à internet, mais de 58 mil delas tinham rendimento domiciliar *per capita* de até 1,5 salários-mínimos (SM). Dos quase 40 mil discentes negros ou indígenas sem acesso à internet, 35 mil possuíam renda familiar de até 1,5 SM (Castioni *et al.*, 2021). Segundo Nascimento *et al.* (2020), o padrão de até 1,5 SM se enquadra na definição recorrente de baixa renda de acordo com os parâmetros do Ministério da Educação. A partir das análises dos dados, os autores verificaram que esse padrão alcança 99% dos alunos da Educação Básica e 88% dos alunos de ensino superior sem acesso domiciliar à internet (Nascimento *et al.*, 2020).

Ao relacionar o panorama da problemática do acesso aos recursos tecnológicos mínimos necessários para participação das aulas no contexto da pandemia e a constatação de sua precariedade principalmente no sistema público educacional, pode-se inferir que o trabalho docente foi diretamente atingido por tais condições. A falta de recursos para a implementação do Ensino Remoto Emergencial de forma qualitativa nas escolas públicas de Educação Básica brasileiras tornou-se um grande desafio para a prática educativa dos professores, bem como para o aprendizado dos alunos no contexto pandêmico, principalmente nos anos de 2020 e 2021.

Os dados do Censo da Educação Básica são corroborados por estudos no âmbito nacional que constatarem as dificuldades vivenciadas por alunos e professores no desenvolvimento das aulas remotas durante o período em que as escolas ficaram fechadas em decorrência das medidas para contenção da disseminação da Covid-19 (Brasil, 2022c; Cardoso; Ferreira; Barbosa; 2020; Instituto DataSenado, 2022; Gestrado, 2020, Oliveira; Pereira Júnior, 2020). Estudos com os dados referentes ao Ensino Superior mostram que as desigualdades de acesso são presentes principalmente entre os alunos (as) negros (as) ou indígenas, das regiões mais pobres do país e com menor renda per capita familiar (Castioni *et al.*, 2021; Nascimento *et al.*, 2020).

Com o intuito de compreender os impactos no setor educacional brasileiro no ano letivo de 2020, uma pesquisa suplementar ao Censo da Educação Básica, intitulada “Resposta Educacional à Pandemia da Covid-19 no Brasil” foi realizada durante a segunda etapa do censo escolar de 2020. O estudo foi aplicado entre os meses de fevereiro e maio de 2021, via Sistema Educacenso. Buscou verificar as principais medidas sanitárias e pedagógicas adotadas pelas escolas durante a suspensão das aulas presenciais (Brasil, 2022c). A pesquisa foi respondida por quase 169 mil escolas, o que corresponde a 94% de todas as escolas da Educação Básica do país, no ano de 2020. Além disso, a amostra é representada por 97,2% ($n = 134.606$) de todas as escolas públicas do país e 83,2% ($n = 34.133$) da rede privada.

Entre as questões de análise, a pesquisa procurou identificar quais as estratégias adotadas junto aos professores para dar continuidade às atividades pedagógicas no período de suspensão das atividades presenciais, no ano de 2020. Os resultados mostraram que as principais estratégias foram: *i*) realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades (97% das escolas estaduais e 85,8% das escolas municipais); *ii*) reorganização/adaptação do plano de aula ou planejamento priorizando habilidades e conteúdo específicos (92,6% das escolas estaduais e 89,9 % da rede municipal); *iii*) treinamento para utilização de métodos ou materiais de ensino não presenciais (79,9% escolas estaduais e 53,7 escolas municipais); *iv*) disponibilização de equipamentos para os docentes – notebooks, *tablets*, computador e *smartphones* (43,4% escolas estaduais e 19,7 % nas municipais) e *v*) acesso gratuito ou subsidiado à internet no domicílio (15,9% escolas estaduais e 2,2% das escolas municipais) (Brasil, 2021b).

Além disso, a pesquisa revelou que as principais estratégias utilizadas com os alunos para a continuidade das atividades educacionais foram, respectivamente: *i*)

disponibilização de material didático impresso como livros, apostilas e atividades impressas para retirada nas escolas pelos alunos ou responsáveis; *ii*) disponibilização de materiais na internet como podcasts, vídeos, postagens nas redes sociais, aplicativos para celular e plataformas virtuais; *iii*) realização de avaliações e testes *online* ou com envio/devolução do material físico; *iv*) atendimento presencial ou por escala com alunos, pais ou responsáveis; *v*) suporte aos alunos e suas famílias para elaboração de planos de estudo/estudos dirigidos; *vi*) realização de aulas síncronas pela internet com a possibilidade de interação pelos alunos; *vii*) disponibilização de aulas assíncronas gravadas na internet; *viii*) transmissão de aulas síncronas ao vivo; *ix*) Treinamento para os pais/responsáveis e alunos para utilização de materiais e métodos dos programas não presenciais; *x*) Transmissão de aulas assíncronas por TV ou rádio (Brasil, 2021b).

O estudo anteriormente mencionado de Duarte e Hypolito (2020), com mais de 15 mil professores brasileiros, mostrou nesse quesito que as principais atividades realizadas pelos professores durante a suspensão das aulas presenciais e utilização do ensino virtual foram *i*) a elaboração de atividades para serem enviadas aos estudantes; *ii*) reuniões com gestores das escolas; *iii*) leitura correção de trabalhos enviados pelos estudantes; *iv*) reunião com colegas; *v*) gravação de videoaulas; *vi*) preparação e correção de provas/avaliações; *vii*) uso do livro didático e *viii*) realização de aulas remotas ao vivo.

Bernardo, Maia e Bridi (2020), realizaram uma pesquisa exploratória cujo objetivo foi analisar as condições, características e o perfil do trabalho e as dificuldades enfrentadas pelos docentes no modelo de Ensino Remoto. Intitulado “O trabalho remoto/home office no contexto da Covid-19”, o estudo foi feito por pesquisadores do Grupo de Estudo Trabalho e Sociedade (GETs/UFPR) e a Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista (REMIR). Os dados foram coletados no período de 05 a 17 de maio, utilizando um questionário de 37 questões, aplicado por meio do *Google Forms*. A pesquisa contou com 262 trabalhadores da educação (pedagogos, gestores e docentes), sendo a maior parte da amostra constituída por professores (Bernardo; Maia; Bridi, 2020).

Os resultados da pesquisa mostraram que para 19,8% dos entrevistados as metas de trabalho foram ampliadas durante o ensino remoto, o que pode estar associado principalmente às novas demandas de tarefas requeridas dos professores. Para 44,3% dos participantes a jornada de trabalho aumentou em mais de 8 horas diárias, e apenas 16,4% relataram ter tido redução de 8h na carga horária. O número de dias trabalhados também aumentou para mais de 60% dos entrevistados. Além disso, o ritmo de trabalho passou a

ser mais acelerado para 59,9% dos respondentes do estudo e 71,8% relataram ter encontrado dificuldade para desenvolver as atividades remotas (Bernardo; Maia; Bridi, 2020). Sendo assim, conclui-se que os trabalhadores passaram a ter jornadas mais extensas, na maioria dos dias da semana e com mais horas diárias, em um ritmo acelerado e com dificuldades.

Os principais desafios relatados pelos professores ao atuar com o ensino remoto emergencial foram: *i*) receber tarefas do trabalho em qualquer horário do dia ou da semana, até mesmo nos fins de semana (53,1%); *ii*) sentir falta do contato dos colegas de trabalho (50%); *iii*) dificuldades de separar a vida profissional da familiar no ambiente doméstico (47,7%); *iv*) maior número de interrupções da atividade profissional dentro de casa (45,4%); *v*) demorar mais tempo para realizar tarefas usuais (36,3%); *vi*) dificuldade em lidar com o computador e aplicativos de *software* para o trabalho (28,2%); *vii*) menos disciplina para realizar as tarefas (25,2%), entre outros problemas (Bernardo; Maia; Bridi, 2020).

Souza *et al.* (2021) acrescentam entre os principais obstáculos relatados pelo docentes que precisaram trabalhar remotamente na pandemia foram *i*) dificuldade em pensar na melhor didática para ensinar no contexto espaço virtual; *ii*) não conseguir ter contato com os alunos; *iii*) desconforto em ficar à vontade em frente às câmeras; *iv*) dificuldade ou conhecimento restrito sobre o uso de softwares e plataformas virtuais; *v*) falta de material adequado para o trabalho (internet e computador de qualidade; *vi*) dificuldade de trabalhar em casa e os *vii*) desafios no relacionamento com os pais dos alunos e gestores escolares. Segundo os autores, a vivência de todas essas dificuldades pelos professores esteve relacionada a maiores níveis de estresse, ansiedade e depressão (Souza *et al.*, 2021).

Consequências imediatas da pandemia no mundo do trabalho dos professores relatadas por Pinho *et al.* (2021) incluíram aumento da jornada de trabalho, precariedade das condições laborais para exercer sua profissão na própria residência, ampliação das despesas financeiras, inclusive dos gastos com os instrumentos de trabalho, sensação de insegurança generalizada, medo de se infectarem com a Covid-19 e desafios decorrentes da demandas da família e do trabalho competindo no mesmo espaço limitado da casa (Pinho *et al.*, 2021).

Compreende-se que o trabalho docente é considerado desgastante mesmo antes da pandemia. A nova conjuntura de ensino soma-se às características prévias da docência marcadas por vulnerabilidades que afetam entre outras questões à saúde dos professores

em distintos níveis de atuação (Oliveira; Santos, 2021; Pinho *et al.*, 2021). Sendo assim, Pinho *et al.* (2021) afirmam que as transformações agudas pelas quais os docentes passaram no contexto do trabalho sugerem potenciais efeitos negativos na saúde destes profissionais.

De acordo com Oliveira e Santos (2021) a indispensável exigência de ter que se reinventar, tem provocado em muitos docentes a sensação de mal-estar pelos desafios impostos. Não apenas isso, mas aprender a gerenciar as novas demandas de relacionamento com estudantes, família e gestores, assim como aprender a lidar com as tecnologias podem produzir o aumento do estresse nos docentes (Pinho *et al.*, 2021). Nessa circunstância, a alta exposição ao estresse decorrente da adaptação ao ensino remoto pode provocar adoecimento e/ou afastamento do trabalho (Oliveira; Santos, 2021).

1.4 Teoria Social Cognitiva

Uma das teorias psicológicas que tem buscado compreender o funcionamento humano e como os indivíduos conseguem se autodesenvolver, adaptar e promover modificações no próprio comportamento é a Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida pelo psicólogo canadense Albert Bandura (Bandura, 2008). Segundo Bandura (2008, p. 28), a TSC “[...] concentra-se em princípios integrativos os quais operam em diferentes esferas do funcionamento”.

Bandura cresceu em um humilde vilarejo na região de Alberta, no Canadá e viveu em condições que poderiam ter determinado seu futuro. Filho de pais que não tinham a escolarização formal, mas que muito valorizavam a educação, foi estimulado desde cedo a procurar viver experiências além das limitações de suas circunstâncias ambientais e sociais de vida. A única escola de sua cidade não possuía recursos educacionais suficientes, entre eles, quantidade de professores e livros adequados para todos os alunos. Apesar disso, tal fato não foi um fator debilitante. Segundo o próprio Bandura, essa carência de recursos serviu como um impulso para que assumisse o controle do próprio aprendizado, buscando se autodesenvolver academicamente (Bandura, 2008). Por conta da escassez de infraestrutura, precisou realizar alguns cursos por correspondência, o que demandou de si próprio um autogerenciamento de sua aprendizagem (Bandura, 2018).

Ainda jovem, trabalhou em uma fábrica de móveis, que o ajudou no desenvolvimento de habilidades que o auxiliaram a conseguir trabalhar e ter condições

de se sustentar durante o período da faculdade. Matriculou-se na Universidade de British Columbia, em Vancouver, onde cursou psicologia. Fez seu mestrado e doutorado na Universidade de Iowa, nos Estados Unidos e, após sua conclusão, ingressou para o corpo docente da Universidade de Stanford, em 1953, onde foi professor emérito até a sua morte, em julho de 2021 (Azzi *et al.*, 2021, Bandura, 2008).

Bandura foi considerado um dos psicólogos mais renomados do século XX, com base especialmente no impacto das citações de seus artigos e de suas contribuições teóricas, ficando atrás apenas de Burrhus Skinner, Jean Piaget e Sigmund Freud (Haggbloom *et al.*, 2002; Oliveira; Silva; Bardagi, 2018). Além disso, ficou internacionalmente conhecido pelo experimento psicológico com o boneco João bobo ou *Bobo doll*, em 1961, com o qual buscou mostrar a influência da modelação no processo de aprendizagem social, especificamente na agressividade infantil. Por meio desse estudo, verificou que a exposição a modelos agressivos, aumentava a probabilidade de as crianças agirem agressivamente, não apenas imitando o modelo em suas ações e respostas verbais, mas também elaborando novas formas de agressão (Costa, 2008).

De acordo com Oliveira, Silva e Bardagi (2018), o princípio do século XX foi marcado como uma época revolucionária no desenvolvimento de estudos sobre o comportamento humano, e nomes como os de Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990) se destacavam nas publicações. O Behaviorismo que além de Skinner, também tinha como seus principais proponentes Watson (1908) e Thorndike (1898), estava em bastante evidência na época em que Bandura começou a sua carreira (Bandura, 2008).

A teoria Behaviorista, a partir da perspectiva de Skinner, entendia que “só é possível teorizar e agir sobre o que pode ser observado cientificamente” (Racy, 2012, p. 46). Portanto, a única coisa possível de observação era o comportamento, que consistia na manifestação corporal e física da atividade mental. Nesse sentido, por meio de uma instrução bem elaborada, a educação seria o agente de mudança para o comportamento. Skinner acreditava que todo comportamento é determinado pelo ambiente a partir de reforços que o indivíduo recebe, sendo contrário à ideia de livre-arbítrio; na verdade, para ele, a liberdade era uma ilusão (Bandura, 1997; Racy, 2012). Os mecanismos utilizados para explicar a aprendizagem no Behaviorismo eram postos numa relação entre os estímulos ambientais e as respostas (Bandura, 2008).

Quando Bandura entrou para o campo da psicologia, outra teoria bastante proeminente na gênese do Século XX, era a Psicodinâmica, especialmente a Psicanálise,

que imperava sobre a área da personalidade, psicoterapia e cultura pop. Para os teóricos psicodinâmicos, o comportamento é ocasionado de forma inconsciente por impulsos complexos. No entanto, com o passar dos anos, em meados da década de 1950 houve uma crescente desilusão com a teorização dessa linha e os modos de tratamentos empregados por ela, afinal, percebeu-se que “a fala por si só não cura problemas muito difíceis” (Bandura, 2008, p. 29).

É nesse contexto histórico na área da psicologia que Bandura, descontente com as inadequações teóricas até então existentes, começa a buscar alternativas que pudessem ofertar explicações e soluções mais adequadas para fenômenos importantes (Bandura, 2008; Oliveira, Silva, Bardagi, 2018). A década de 1960, portanto, torna-se um momento fulcral para mudanças nos paradigmas voltados à explicação do funcionamento humano. Segundo Oliveira, Silva e Bardagi (2018), tem-se então uma transição de explicações inconscientes e psicodinâmicas do comportamento humano para elucidações psicossociais, ou seja, a partir de uma interação entre fatores ambientais, pessoais e comportamentais.

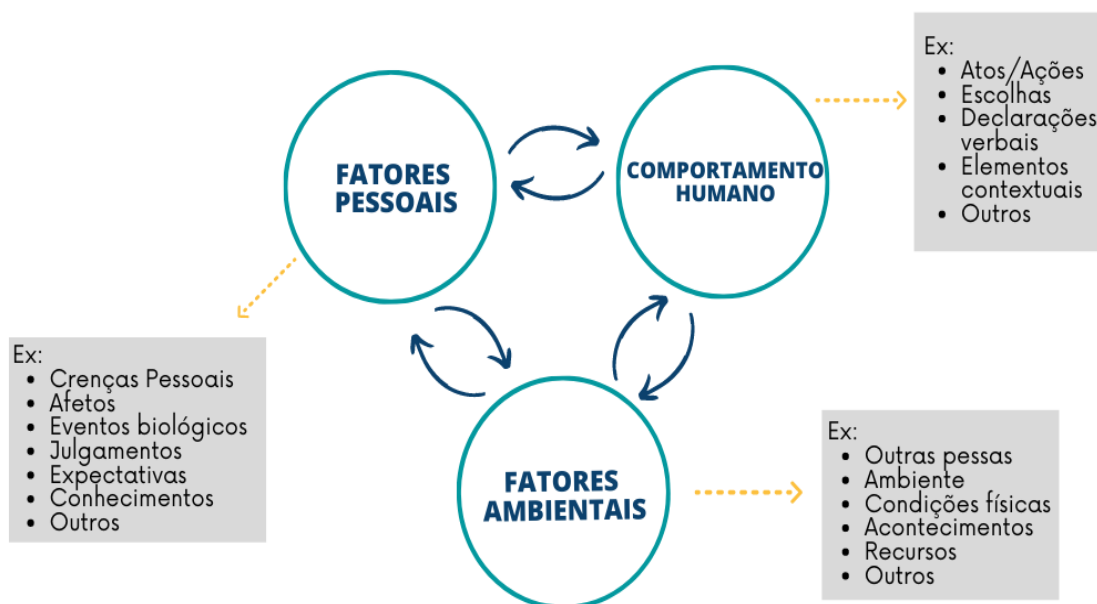
Em contraposição ao Behaviorismo e à Psicanálise, Bandura (2008) desenvolve uma teoria de comportamento humano baseada na agência. A agência, refere-se a atos feitos intencionalmente (Bandura, 1997). Portanto, para a Teoria Social cognitiva, compreender o ser humano como agente, significa dizer que este é capaz de influenciar as circunstâncias de sua vida e seu próprio funcionamento de maneira intencional, não sendo apenas produto da influência do meio (Bandura, 2008).

Observa-se que, inicialmente, a teoria de Bandura foi chamada de Teoria da Aprendizagem Social, porém, a fim de se afastar de qualquer confusão conceitual com outras concepções teóricas da época e para destacar o papel preponderante que a cognição exerce no comportamento humano, passa a ser denominada Teoria Social Cognitiva (Pajares; Olaz, 2008). A Teoria Social Cognitiva é composta por um conjunto de teorias elaboradas por Bandura que ajudam a compreender o comportamento humano: “teoria da agência humana, teoria da modelação, teoria da autoeficácia, teoria da autorregulação e teoria do desengajamento moral” (Azzi *et al.*, 2021, p. 35).

Segundo Pajares e Olaz (2008), a Teoria Social Cognitiva contrasta nitidamente com outras teorias do funcionamento humano que acentuam o papel do ambiente na construção do aprendizado e da conduta humana. Isso não significa que o fator ambiental seja desconsiderado por Bandura. Tampouco, que apenas os aspectos pessoais/cognitivos sejam analisados. Pelo contrário, na Teoria Social Cognitiva, acredita-se que existe uma

interação recíproca contínua entre aspectos ambientais, comportamentais e pessoais que influenciam no comportamento e pensamento do ser humano. Tal interação é denominada na Teoria Social Cognitiva de **determinismo recíproco** ou **reciprocidade triádica**, sendo exemplificada na Figura 6 (Bandura, 1978; Pajares; Olaz, 2008; Ramos; Pereira; Silva, 2022).

Figura 6: Representação esquemática da interação entre os fatores ambientais, pessoais e do comportamento humano na causação da reciprocidade triádica, da Teoria Social Cognitiva.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ramos, Pereira e Silva (2022)

O termo determinismo, conforme Bandura (1978, 1997), não está associado a um comportamento pré-determinado independente do indivíduo, mas consiste em compreender que eventos produzem efeitos. A possibilidade de realizar ações para determinados propósitos é a principal característica do arbítrio pessoal (Bandura, 1997). A reciprocidade está relacionada ao fato de os fatores influenciarem um ao outro de forma bidirecional. Além disso, é triádica por envolver três fatores distintos (Ramos; Pereira; Silva, 2022).

Como verifica-se na Figura 6, os fatores pessoais internos podem ser representados pelas concepções, crenças, percepções pessoais, afetos, eventos biológicos, julgamentos, expectativas, entre outros. Os fatores ambientais podem ser exemplificados por outras pessoas, o ambiente propriamente dito, condições físicas, acontecimentos,

recursos, etc. Por fim, o comportamento é ilustrado pelas escolhas do indivíduo, suas ações, verbalizações, etc. (Bandura, 1978, 2008).

Segundo Bandura (1978, 1997, 2008), na reciprocidade triádica a influência entre os fatores ambientais, comportamentais e pessoais no comportamento não apresenta igual força, pois vai variar de acordo com as circunstâncias e as diferentes atividades, ou seja, em algumas situações o ambiente terá maior peso na determinação do comportamento, em outras será o fator comportamental e ainda em outra ocasião serão os aspectos pessoais. É importante lembrar que a agência pessoal vai trabalhar sempre dentro de uma vasta rede de influências estruturais e sociais, uma vez que é por meio da construção social na relação com o ambiente que se pode desenvolver e exercer a agência (Bandura, 1997).

Para melhor compreensão, Bandura (2008) ilustra que se um grupo de pessoas é lançado dentro da água, independentemente de seu repertório motor, todas de alguma maneira serão impelidas a nadar, porque as condições ambientais despontam como um fator determinante. No quesito pessoal/cognitivo, por exemplo, uma pessoa pode não se sentir capaz de participar de uma apresentação em público porque, ainda que tenha a habilidade de falar, não acredita ser capaz de fazer isso diante de uma plateia. Já no comportamento, uma pessoa pode tocar um instrumento simplesmente pela satisfação de experimentar uma atmosfera prazerosa sensorialmente.

No entanto, Bandura (2008) aponta que os fatores cognitivos costumam ter maior influência na tomada de decisão dos indivíduos. Isso porque, embora as pessoas se desenvolvam socialmente (Bandura, 1997), as condições socioeconômicas, estruturas educacionais e familiares “afetam o comportamento na medida em que influenciam as aspirações, autopercepções, padrões pessoais, estados emocionais, atitudes e outras influências autorregulatórias das pessoas” (Pajares, Olaz, 2008, p. 100). Quanto a essa questão, a Teoria Social Cognitiva explica que a forma como um indivíduo conduz a sua vida, exercendo a sua agência pessoal, vai depender da maleabilidade e natureza do ambiente, uma vez que, para ele, existem pelo menos três formas operativas de ambientes: o imposto, o selecionado e o criado (Bandura, 2012).

O ambiente imposto refere-se ao ambiente físico e socioestrutural, que é determinado sobre as pessoas, elas gostando ou não. Nesse caso, os indivíduos podem não ter muito controle sobre sua existência, mas terão a liberdade de escolher a forma como reagir e interpretar esse ambiente. O ambiente selecionado, por sua vez, está relacionado às potencialidades ou impedimentos que este pode proporcionar, cabendo ao

indivíduo selecionar e ativar a partir das ações adequadas, ou seja, um mesmo ambiente pode propiciar oportunidades ou problemas a depender da decisão da pessoa. Por fim, o ambiente pode ser criado, quando os indivíduos desenvolvem as próprias condições para alcançar os seus propósitos (Bandura, 2008, 2012).

Ressalta-se, no entanto, que o ser humano não vive de forma independente. Muito do que almeja só pode ser alcançado por meio de esforços interdependentes e socialmente empregados. Nem sempre as realizações se limitam às ações pessoais e individuais. Nesse sentido, é importante estabelecer que a Teoria Social Cognitiva assinala três distintos modos de expressão da agência humana: a individual, a delegada e a coletiva (Bandura, 2008). A **agência individual ou pessoal**, corresponde às ações imediatas exercidas pelo indivíduo por meio de seus processos afetivos, motivacionais, cognitivos e de escolha. A **agência delegada**, funciona quando as pessoas não conseguem ter controle direto sobre práticas institucionais ou condições sociais que afetam diretamente as suas vidas, precisando, portanto, delegar àqueles que têm algum poder, influência, recursos ou conhecimento, a responsabilidade de agir em seu favor, a fim de garantir os resultados desejados como, por exemplo, seu bem-estar, educação ou melhores condições de vida. Já na **agência coletiva**, as pessoas reúnem suas habilidades, recursos e conhecimento, agindo conjuntamente para moldar o seu futuro (Bandura, 2008; 2018).

Outro destaque, é que na TSC, não existe uma separação entre a mente e o corpo, a pessoa é o *Self* (Azzi *et al.*, 2021; Bandura, 2008). Sendo assim, os pensamentos não se constituem como uma entidade imaterial independente, mas fazem parte dos processos cognitivos como atividade cerebral que influencia a ação humana (Bandura, 1999, 2008). Portanto, segundo a TSC, não se admite dualismos para se compreender o funcionamento humano (Bandura, 1999).

Verifica-se ainda, na perspectiva sociocognitiva, que os seres humanos possuem cinco capacidades básicas que os distinguem de outros animais, e que ajudam a explicar a possibilidade do exercício da agência, a saber: a simbolização, a antecipação, a aprendizagem vicária, a autorregulação e a autorreflexão (Azzi *et al.*, 2021; Pajares, Olaz, 2008). Além disso, Bandura (2008, 2018) também destaca as quatro características pelas quais a agência humana é exercida: a intencionalidade, a antecipação (premeditação), a autorreatividade e autorreflexão (Quadro 2).

Quadro 2: Conceitos das capacidades humanas básicas e das características da agência humana de acordo com a Teoria social cognitiva

Capacidade humana	Conceito	Característica da Agência Humana	Conceito
Simbolização	Capacidade de extrair significado de seu ambiente, de resolver problemas cognitivos, proporcionando que os indivíduos armazenem os conhecimentos necessários para guiar comportamentos futuros. As pessoas conseguem modelar o comportamento por meio desse processo.	Intencionalidade	Envolve a elaboração de um plano de ação futuro a ser seguido, acionando a agência pessoal do indivíduo, podendo também envolver outros agentes, a depender da intencionalidade desse grupo em seguir em determinada direção.
Pensamento antecipatório	Capacidade de simbolicamente e cognitivamente antecipar os resultados ou consequências de ações imaginadas no futuro.	Premeditação ou antecipação	Numa publicação mais recente, Bandura (2018) utiliza o termo premeditação para definir a característica da agência que possibilita ao ser humano prever cognitivamente o resultado de ações futuras, possibilitando que a pessoas se organizem, definam objetivos, moldando e motivando o comportamento presente a fim de alcançar as metas desejadas. É a extensão temporal da agência.
Capacidade Vicária	Capacidade de aprender por meio da observação do comportamento de outras pessoas e desfechos resultantes de tal comportamento. Permite que o indivíduo aprenda sem necessariamente ter que passar pela experiência direta decidindo, então, se deseja ou não replicar determinado comportamento.	-----	-----
Autorregulação	Capacidade de autodirigir o próprio comportamento. A partir de uma autoavaliação e automonitoramento, dá a possibilidade de o ser humano influenciar, pelo menos em parte, o controle sobre suas reações sobre o ambiente externo	Autorreatividade	Capacidade de colocar em prática as intenções, os planos e estratégias de ação adequadamente, autorregulando o próprio comportamento.
Autorreflexividade	É considerada por Bandura como a capacidade mais distintamente humana, pois por meio dela os indivíduos conseguem refletir intencionalmente sobre suas ações, crenças pessoais, cognição e podem modificar o próprio comportamento e pensamento.	Autorreflexão	Consiste na capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo, sobre seus pensamentos, crenças e ações.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (Azzi *et al.*, 2021; Bandura, 2008; Bandura, 2018; Pajares; Olaz, 2008)

Embora estejam relacionadas, as capacidades humanas parecem ter o objetivo de explicar o motivo pelo qual os seres humanos podem exercer a agência, enquanto as

características da agência descrevem os mecanismos pelos quais os indivíduos de fato agem a fim de influenciar, pelo menos em parte, o próprio funcionamento (Quadro 2).

De acordo com Bandura (2018), a capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e sobre a adequação de suas capacidades, ou seja, a autorreflexão, é a propriedade central e mais especificamente humana da agência. E uma característica importante realizada por meio do mecanismo da autorreflexão é o julgamento da própria eficácia (Bandura, 2018).

Sendo assim, compreende-se na perspectiva sociocognitiva, que as crenças de autoeficácia são fundamentais para a agência humana uma vez que, a menos que os indivíduos acreditem que podem alcançar os resultados desejados e prevenir os desfechos negativos por meio de seu comportamento, terão pouco incentivo para agir e persistir mesmo diante de situações difíceis (Bandura, 1997).

1.4.1 Autoeficácia

Como já mencionado, Bandura iniciou suas pesquisas quando outras vertentes reinavam no campo da psicologia. No entanto, como havia uma crescente desilusão com tais perspectivas teóricas, tendo em vista a pouca efetividade terapêutica, surge então a necessidade de buscar outros meios explicativos para o comportamento humano. Nesse período, como parte de seus estudos sobre o desenvolvimento da agência pessoal, Bandura realizou pesquisas com indivíduos fóbicos a animais peçonhentos como cobras, a fim de analisar os mecanismos autorreguladores e de motivação (Bandura, 2008; Zimmerman, 2000).

O principal método utilizado por Bandura para produzir mudanças, foi a experiência de domínio ou modelação guiada (Azzi *et al.*, 2021; Bandura, 2008). Por meio do domínio orientado, cultivava-se crenças pessoais que possibilitavam que os indivíduos exercessem controle sobre as ameaças que recebiam. Uma vez que os fóbicos evitavam aquilo que temiam, estes perdiam o contato com a realidade. Portanto, primeiramente era necessário restaurar o teste da realidade. Uma das formas de restabelecer o contato entre a pessoa fóbica e o objeto de seu medo, era mostrar, com demonstrações pertinentes, que aquilo que temiam era seguro. Além disso, era-lhes demonstrado a possibilidade de exercer controle sobre aquilo que julgavam ameaçador (Bandura, 2008).

Segundo Azzì *et al.* (2021), para realização desse estudo, foi elaborado um questionário de avaliação que em que se perguntava aos indivíduos fóbicos o quanto eles acreditavam que eram capazes de lidar com distintas situações envolvendo cobras (objeto da fobia), como por exemplo: pegar nesse animal, permanecer no mesmo ambiente, chegar perto, etc. Ao analisar o inventário Bandura observou, posteriormente, que havia uma relação positiva entre o que as pessoas acreditavam ser capazes e o que elas realmente eram capazes de fazer quando diante da situação real.

Os resultados do tratamento desenvolvido por Bandura, por meio da experiência de domínio, mostrou-se bastante útil, uma vez que auxiliou na modificação de atitudes com os objetos fóbicos em emoções positivas, eliminando problemas como ansiedade e estresse. Muitos dos indivíduos que participaram do tratamento, tinham pesadelos frequentes por mais de 20 anos e o domínio orientado modificou a experiência de sonhar, cessando com os pesadelos crônicos. Percebeu-se ainda que, diferente de outras medidas terapêuticas de sua época, a proposta de domínio orientado trouxe mudanças duradouras para a condição das pessoas fóbicas, independente da gravidade de suas disfunções (Bandura, 2008)

Foi a partir dessa pesquisa que Bandura, por acaso, entrou no campo da autoeficácia, pois percebeu que as pessoas fóbicas agiam de acordo com as suas crenças para realizar determinada ação (Bandura, 2008). A investigação sobre o pensamento antecipatório e a ação subsequente que as pessoas desempenhavam, introduziu as pesquisas sobre crenças de autoeficácia (Azzì *et al.*, 2021). De acordo com Zimmerman (2000), embora os indivíduos tivessem desenvolvido uma forte expectativa de que as técnicas adequadas os protegeriam do animal e alguma ameaça, eles ainda diferiam na percepção de suas capacidades para aplicar as técnicas aprendidas foram do ambiente terapêutico. Foi essa diferença, sobre as crenças em suas capacidades, que Bandura denominou de autoeficácia (Zimmerman, 2000).

O marco teórico da discussão sobre autoeficácia tem início com a publicação do artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, em 1977 (Azzì; Polydoro, 2006). Nele, Bandura afirma que a expectativa de eficácia pessoal - nome dado inicialmente ao construto (Quadro 3) – determina a ação de um determinado comportamento, quanto esforço será despendido e por quanto tempo será mantido diante de obstáculos e experiências adversas (Bandura, 1977). Nesse sentido, a autoeficácia seria o coração, o cerne da agência humana. Embora possa ser analisada de forma isolada, como Teoria da Autoeficácia, (Bandura, 1977; Oliveira, Silva, Bardagi, 2018) é

importante destacar que esta compõe a Teoria Social Cognitiva e, portanto, deve ser compreendida tendo como base os princípios da agência humana e da reciprocidade triádica.

Considerando os aspectos epistemológicos, Oliveira, Silva e Bardagi (2018), apresentam em seu trabalho uma classificação para a Teoria da Autoeficácia a partir dos pressupostos sociológicos sistematizados por Burrell e Morgan (2005), na obra *“Sociological Paradigms and Organizational Analysis: elements of the sociology of corporate life”*. No que tange aos paradigmas sociológicos, os autores inserem a Teoria da Autoeficácia no paradigma interpretativista, uma vez que esta recomenda que o fenômeno seja pesquisado por meio da percepção dos próprios indivíduos e de como essas compreensões repercutem no funcionamento humano (Oliveira; Silva; Bardagi, 2018).

No aspecto ontológico, considera-se as crenças de autoeficácia como nominalistas, levando em conta que a realidade é concebida a partir da cognição da pessoa, pois embora o ambiente influencie o comportamento, é a cognição que orienta a interpretação desse cenário e decide sobre a conduta posterior. Sob a óptica epistemológica, as crenças de autoeficácia são inseridas em uma perspectiva anti-positivista, isso porque, apesar de utilizar medidas de predição para análise do comportamento, o fenômeno é explicado por intermédio da percepção do sujeito, não estando livre de subjetividades (Oliveira; Silva; Bardagi, 2018).

Bandura (1997, p. 3, tradução nossa) conceitua formalmente a autoeficácia percebida como as “crenças nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinadas realizações”. O termo ‘percebida’ foi suprimido no decorrer da elaboração de seus artigos em razão de economia linguística (Bandura, 2012). No entanto, é importante destacar, que o conceito de autoeficácia sofreu uma evolução desde sua gênese, em meados da década de 1970, como pode se observar no Quadro 3.

Quadro 3: Evolução na nomenclatura e definição do construto da autoeficácia na Teoria Social Cognitiva

Ano	Nomenclatura	Conceito	Dimensão da subjetividade	Avaliação da capacidade pessoal	Ação desenvolvida	Foco na ação	Obra de referência de Bandura
1977	Expectativa de Eficácia	<i>An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes.</i>	É a convicção de alguém para	Realizar com sucesso a	Execução do comportamento requerido para	Produzir resultados	<i>Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change</i> (Artigo)
1982	Autoeficácia percebida	<i>Perceived self-efficacy is concerned with judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations</i>	Diz respeito aos julgamentos das pessoas sobre	Quão bem podem	Executar cursos de ação requeridos para	Lidar com situações em prospectivas	<i>Self-appraisal and self-regulation</i> (Livro)
1984	Autoeficácia percebida	<i>Perceived self-efficacy is concerned with people's judgments of their capabilities to execute given levels of performance</i>	Diz respeito aos julgamentos das pessoas sobre suas	Capacidades em	Executar	Determinados níveis de desempenho	<i>Recycling misconceptions of perceived self-efficacy</i> (Artigo)
1986	Autoeficácia percebida	<i>Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances</i>	É definida pelos Julgamento das pessoas sobre suas	Capacidades em	Organizar e executar cursos de ação requeridos para	Obter determinados tipos de desempenho	<i>Social foundations of thought and action: A social Cognitive theory</i> (Livro)
1995	Autoeficácia percebida	<i>Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations</i>	Refere-se à crenças de alguém em sua	Capacidade em	Organizar e executar cursos de ação requeridos para	Lidar com situações em prospectiva.	<i>Self-efficacy in changing societies</i> (Livro)
1997	Autoeficácia percebida	<i>Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments</i>	Refere-se às crenças de alguém em sua	Capacidade em	Organizar e executar cursos de ação requeridos para	Produzir certas realizações	<i>Self-efficacy: the exercise of control</i> (Livro)

Fonte: Adaptado de Azzi e Polydoro (2006, p. 12).

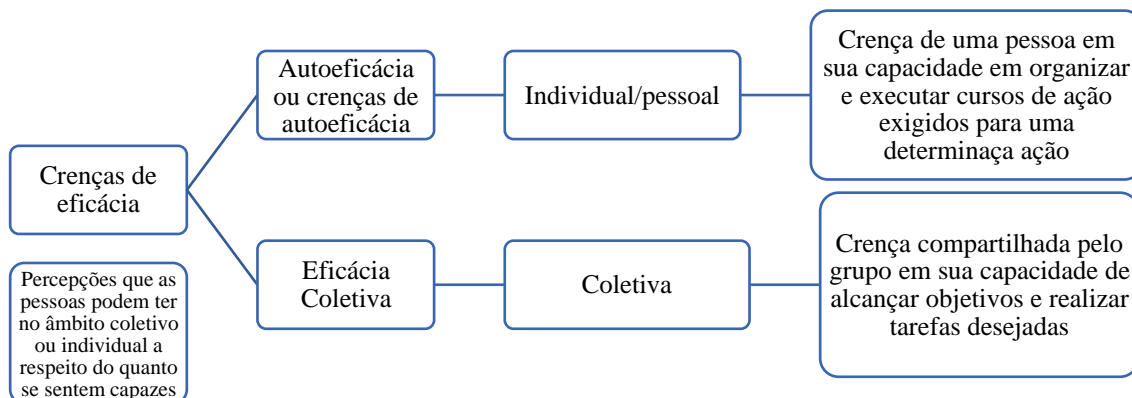
Verifica-se, a partir do Quadro 3, na segunda coluna, que o primeiro nome dado ao construto foi expectativa de eficácia (Bandura, 1977), que mais tarde foi substituído pelo termo autoeficácia (Azzi; Polydoro, 2006; Bandura, 1982). Segundo Azzi e Polydoro (2006) essa mudança pode ter sido feita para diferenciar de outros conceitos como expectativa de resultados. Observa-se também a dimensão da subjetividade ao utilizar o termo julgamento e, depois, crenças. Quanto a avaliação da capacidade pessoal, constata-se a modificação de “realizar com sucesso” e “quão bem podem” para “capacidade em”. Retirando assim o aspecto apenas positivo da ação, ampliando o construto para o reconhecimento de se ter capacidade (Azzi; Polydoro, 2006).

No que concerne à ação desenvolvida, percebe-se, na definição de 1997, a importância do agente em organizar e executar cursos de ação frente às suas metas (Azzi; Polydoro, 2006). Por fim, na última coluna (Quadro 2), destaca mais uma vez o lugar de ação do agente. Em síntese, de acordo com a evolução da definição de autoeficácia, Azzi e Polydoro (2006) afirmam:

O movimento feito nas diferentes formulações foi na direção de reafirmar um fenômeno de caráter subjetivo (crenças) sobre possibilidades pessoais (crenças de capacidade) de ser agente na produção da própria trajetória (organizar e executar), destacando que a concepção de autoeficácia está relacionada a metas e objetivos (produzir certas realizações) (Azzi; Polydoro, 2006, p. 14).

Outro termo comum de se observar nos textos referentes à autoeficácia no âmbito da Teoria Social Cognitiva é crenças de eficácia. Nesse caso, as crenças de eficácia referem-se às percepções do que as pessoas acreditam ser capazes tanto no contexto coletivo quanto individual. Sendo assim, além das crenças de autoeficácia ou autoeficácia, tem-se também a eficácia coletiva, que consiste na “crença compartilhada pelo grupo em sua capacidade de alcançar objetivos e realizar tarefas desejadas” (Pajares; Olaz, 2008, p. 104). Portanto, reitera-se que a autoeficácia não é apenas um construto pessoal, mas também social, visto que as pessoas agem individual e coletivamente (Pajares; Olaz, 2008). Além disso, Bandura (2008, p. 78) afirma que “as crenças de eficácia são a base da agência humana”. Uma síntese das informações referentes às crenças de eficácia pode ser visualizada na Figura 7.

Figura 7: Síntese esquemática dos conceitos associados às crenças de eficácia, conforme a TSC.



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Segundo Bandura (2010), a autoeficácia preocupa-se com a crença das pessoas em sua capacidade de influenciar eventos que afetam sua vida. Assim sendo, por se tratar de um aspecto cognitivo não inato e nem imutável (Azzi *et al.*, 2021), a Teoria Social Cognitiva destaca que é possível desenvolver as crenças de autoeficácia por meio de quatro fontes principais: a experiência de domínio, experiência vicária, a persuasão pessoal e a os estados somáticos e afetivos (Azzi *et al.*, 2021; Bandura, 2010; Pajares, Olaz, 2008, Ramos, Pereira; Silva, 2022).

A forma mais eficiente de desenvolver as crenças de autoeficácia de um indivíduo é por meio das **experiências de domínio** também denominadas de experiências diretas ou experiências de êxito (Bandura, 2010; 2012; Bzuneck, 2017). Isso significa que a interpretação que a pessoa faz das suas experiências anteriores, em diferentes contextos, pode aumentar ou diminuir suas crenças de autoeficácia. Quando o indivíduo possui experiências que interpreta como de sucesso, seus níveis de autoeficácia são aumentados. Por outro lado, quando a pessoa interpreta o resultado de suas ações como negativo, suas crenças são reduzidas (Bandura, 2010; Pajares; Olaz, 2008). Um professor, por exemplo, pode realizar um projeto educativo com seus alunos e interpretar que a experiência foi positiva. Quando houver uma nova possibilidade de realizar um novo projeto, uma vez que o anterior foi bem-sucedido, ele pode se julgar capaz de realizar a nova tarefa com segurança.

A segunda fonte de autoeficácia são as **experiências vicárias** ou modelação social (Bandura, 2010, 2012; Pajares; Olaz, 2008). Tal fonte se refere a possibilidade de desenvolver suas crenças a partir da observação do comportamento de outras pessoas. Embora seja menos influente do que a experiência direta, é particularmente importante

quando as pessoas não têm muita experiência ou possuem dúvidas quanto às suas capacidades.

Segundo Bandura (2010), ver pessoas semelhantes a si, tendo experiências de sucesso, aumenta a crença dos observadores em suas capacidades. Quanto mais semelhanças um observador atribui entre si e o modelo, melhor será o diagnóstico que fará de suas próprias capacidades. Além disso, mesmo que a pessoa tenha certa experiência e um nível satisfatório de autoeficácia, ela pode ter suas crenças aumentadas quando modelos lhe ensinam a fazer as coisas de uma maneira melhor (Pajares; Olaz, 2008). Uma professora recém-formada, pode ter sua crença aumentada ao observar uma outra docente desenvolvendo de forma positiva o seu trabalho, ou ainda, ser tutorada por uma professora mais experiente. É como se pudesse dizer: “se ela consegue, eu também sou capaz de fazer”.

A terceira fonte de autoeficácia apontada por Bandura (2010, 2012) é a **persuasão verbal**. Segundo Pajares e Olaz (2008, p. 105), essa fonte pode envolver a “exposição a julgamentos verbais que os outros fazem” e que não pode ser associada com elogios vazios. É mais ainda significativa quando essa avaliação, por assim dizer, é decorrente de fontes significativas, principalmente quanto a *feedback*, críticas ou avaliações relacionadas ao desempenho da tarefa (Azzi; Polydoro, 2006). Entretanto, parece ser mais fácil diminuir as crenças de autoeficácia de uma pessoa por meio de avaliações negativas, do que elevá-las por meio de incentivos positivos. Um docente que recebe *feedback* positivo de seus alunos, gestores e pais, sobre o seu trabalho, pode fortalecer suas crenças por meio dessa fonte.

Os seres humanos também podem julgar suas capacidades, pelo menos em parte, a partir dos seus **estados fisiológicos e de humor** (Bandura, 2010). Estados de tensão, ansiedade, dor, cansaço e depressão, por exemplo, podem levar as pessoas a acreditarem que não são capazes de realizar uma determinada ação. A percepção de seus estados emocionais pode ocorrer antes ou durante uma tarefa e atua como um filtro para a avaliação da autoeficácia (Azzi; Polydoro, 2006). Por isso, uma forma de desenvolver as crenças de autoeficácia é fomentar o bem-estar emocional e diminuir as emoções negativas (Pajares; Olaz, 2008). Estudos têm demonstrado uma correlação negativa entre autoeficácia e problemas como estresse e *Burnout*, ou seja, quanto mais elevados os níveis de autoeficácia, menores os índices de estresse e *Burnout* (Garcia *et al.*, 2022; Pereira; Ramos; Ramos, 2020).

É importante lembrar que essas quatro fontes não funcionam de forma automática, mas são intermediadas pela interpretação que os indivíduos fazem das situações que vivenciam, ou seja, quando um indivíduo interpreta determinada experiência como positiva, as crenças de autoeficácia podem ser elevadas, por outro lado, se a interpretação é negativa, essas crenças podem ser diminuídas (Bandura, 2010; Pajares; Olaz, 2008). Ainda quanto às fontes de autoeficácia, ressalta-se a necessidade de mais estudos que as avaliem nos diferentes contextos, especialmente no que concerne à docência, a fim de identificar como os professores desenvolvem seu senso de eficácia, seja no âmbito individual ou coletivo, visto que as publicações ainda são escassas (Morris; Usher; Chen, 2016).

Um ponto importante sobre a autoeficácia é que ela não é um traço global, mas um conjunto de crenças que varia em diferentes domínios do funcionamento humano e em diferentes contextos (Bandura, 2018; Zimmerman, 2000). Segundo Bandura (1997) a autoeficácia não diz respeito a quantidade de habilidade que um indivíduo possui, mas ao quanto que se sente capaz de fazer com o que tem e em diferentes situações. Portanto, as pessoas podem ter diferentes níveis de autoeficácia em tarefas distintas. Uma pessoa pode se sentir altamente capaz de dirigir em uma cidade pacata, sem trânsito, enquanto não se consideraria capaz de dirigir em uma metrópole com centenas ou milhares de carros em circulação no horário de pico. Um professor, pode acreditar ser muito capaz de lecionar uma aula presencial de Educação física e, por outro lado, não se sentir capaz de ministrar a mesma disciplina em um modelo remoto de ensino.

Bandura (2010, 2012) ressalta ainda, que as crenças de autoeficácia regulam o funcionamento humano de quatro principais formas: por meio dos 1) processos cognitivos, 2) processos motivacionais, 3) processos afetivos ou emocionais e 4) processos seletivos ou de escolha.

No que se refere aos **processos cognitivos**, a autoeficácia influencia a maneira como as pessoas pensam, se de forma pessimista ou otimista, autoencorajadora ou debilitante diante das realizações. Uma vez que o comportamento intencional é, em parte, regulado pelo pensamento antecipatório e a definição de metas é influenciada pela autoavaliação das capacidades, entende-se que quanto mais forte o senso de autoeficácia, maiores serão os desafios que as pessoas designam para si mesmas e mais decidido o seu empenho em alcançá-los (Azzi *et al.*, 2021; Bandura, 2010). Pessoas autoeficazes visualizam situações de sucesso que fornecem um guia positivo para a formulação de estratégias de ação, enquanto pessoas com baixas crenças de autoeficácia estão mais

suscetíveis a contemplar cenários de fracasso e pensar em como as coisas vão dar errado (Bandura, 2010).

Quanto aos **processos motivacionais**, assim como nos processos cognitivos, as pessoas se motivam e organizam sua conduta por meio da premeditação. Os indivíduos agem com base em suas crenças sobre o que podem fazer. Nesse caso, a autoeficácia auxilia a definir quanto esforço empregarão em uma tarefa, quanto tempo elas persistirão quando enfrentarem desafios e o quanto serão resilientes perante situações adversas. Isso significa que quanto maior as crenças de autoeficácia de um indivíduo, maior será a persistência, a o esforço e a resiliência (Pajares; Olaz, 2008).

As crenças de autoeficácia também exercem um papel essencial na autorregulação dos **processos afetivos e emocionais**. Segundo Azzi *et al.* (2021), as crenças das pessoas em sua capacidade de enfrentamento irão influenciar o nível de estresse e depressão que experimentam em situações ameaçadoras. Bandura (2010) denota que a autoeficácia afeta a natureza e intensidade dos aspectos emocionais de três maneiras: a) a partir da interpretação cognitiva dada a algum evento potencialmente aversivo; b) por meio do exercício do controle sobre pensamentos perturbadores e c) por ajudar a promover cursos de ação que modificam um ambiente angustiante em um cenário mais benéfico. São mais afetados por altos níveis de ansiedade aqueles que acreditam que não podem lidar com uma situação desafiadora (Bandura, 2010). Em contrapartida, crenças elevadas de autoeficácia auxiliam a desenvolver sentimentos de serenidade ao se defrontarem com demandas difíceis.

Por fim, a autoeficácia pode influenciar o curso de uma vida inteira por meio dos **processos seletivos e de escolha** (Bandura, 2010; Pajares; Olaz, 2008). As pessoas tendem a escolher desenvolver atividades e tarefas em que se sentem mais confiantes e evitar situações que acreditam que excedem suas capacidades de enfrentamento. Com base em sua crença, sobre o que acredita ou não ser capaz de fazer, um indivíduo vai definir uma série de questões a serem consideradas nas suas escolhas, planejamentos e caminhos desejam seguir ao longo de suas vidas (Azzi *et al.*, 2021; Bandura, 1977).

Outro ponto essencial a ser abordado a fim de evitar qualquer confusão conceitual, como já indicado por Bandura (2008), é a necessidade de se diferenciar a autoeficácia de outros construtos como: autoestima, autoconceito, *locus* de controle, expectativa de resultado e resiliência como pode se observar no Quadro 4.

Quadro 4: Conceito de autoestima, autoconceito, *lôcus* de controle, expectativa de resultado, resiliência e distinção da autoeficácia

Construto	Conceito	Construto	Características distintas
Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Julgamento de amor próprio ✓ Avaliação que se faz si mesmo, com base em sentimentos de aceitação ou negação de seu modo de ser, suas qualidades e defeitos ✓ Julgamento de autovalor 	Autoeficácia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Julgamento sobre a própria capacidade e não sobre o amor próprio;
Autoconceito	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pode ser compreendido como uma percepção pessoal de si, principalmente de cunho afetivo, desenvolvida a partir da experiência e do <i>feedback</i> recebido de pessoas consideradas importantes, como os pais; ✓ Orientado para o passado; ✓ Relativamente estáveis, genéricas; ✓ Avaliado por meio da pergunta: Eu sou? Eu sinto? 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Julgamentos cognitivo de competência referenciados por objetivos; ✓ Orientada para o futuro; ✓ Relativamente maleáveis e específicas de contexto ✓ Avaliada por meio da pergunta: Posso?
Lôcus de Controle	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crença que as pessoas tem sobre qual a fonte controladora de sua vida, se o próprio comportamento (<i>lôcus</i> interno) ou forças externas (<i>lôcus</i> externo) 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crença sobre o quanto se sente capaz de executar uma tarefa;
Expectativa de resultado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimativa que um indivíduo tem de que uma determinada conduta levará a determinados resultados; ✓ A pessoa acredita que uma ação vai produzir um resultado específico 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Convicção de que se pode realizar com sucesso um comportamento necessário para produzir um resultado ✓ Mesmo que a pessoa acredite que uma ação leva um resultado, se ela tiver dúvidas sobre sua capacidade, a expectativa de resultado não influencia seu comportamento
Resiliência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidade que um indivíduo tem em resistir às adversidades experienciadas na vida, persistindo e enfrentando-as de maneira positiva ✓ Pessoa resiliente é aquela capaz de se recuperar e retomar a vida depois de lidar com problemas 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crenças de autoeficácia ajudam a definir quanto esforço uma pessoa dispendera a uma tarefa, quanto tempo vai perseverar ao lidar com algum obstáculo e o quanto será resiliente diante de circunstâncias adversas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bandura (2008), Barros e Santos (2010) e Zimmermam (2000).

Percebe-se a partir do Quadro 4, que autoeficácia está sempre relacionada a uma crença cognitiva, pessoal, do quanto uma pessoa se sente capaz de organizar e de colocar em prática determinada ação, diferentemente dos demais construtos analisados. Em outras

palavras, poderia se dizer que as crenças de autoeficácia se referem à fé que uma pessoa tem em sua capacidade de realizar algum trabalho (Hussain; Khan, 2022). Reitera-se que, acreditar que se é capaz não é tudo para que se possa alcançar êxito em uma tarefa. É preciso que, além de crer, se tenha as habilidades e conhecimentos exigidos para a execução da tarefa. Além disso, a autoeficácia, com base na agência, influencia o comportamento do indivíduo em parte, visto que, outros componentes da reciprocidade triádica (ambiente e comportamento) também contribuem para regulação da conduta de uma pessoa.

A autoeficácia de um indivíduo pode ser mensurada por meio de escalas. Na metodologia padrão, desenvolvida por Bandura (2006), para medir a autoeficácia, a pessoa que será avaliada recebe itens em uma escala que exprimem diferentes níveis de exigência de tarefas, avaliando a força de sua crença em sua capacidade de realizar as atividades necessárias. Essa força é registrada em uma escala de 100 pontos, com intervalos de 10 unidades, onde 0 representa “não sou capaz”, 50 significa “moderadamente confiante de que sou capaz” e 100 se refere a “altamente confiante de que sou capaz” (Bandura, 2006). Bandura (2006) também sugere a utilização de um formato de resposta mais simples, como o de 0 a 10 pontos, com o mesmo padrão de descrição. No entanto, Polydoro, Azzi e Vieira (2010) afirmam que a maioria das escalas atuais para medir autoeficácia, utilizam uma escala do tipo *Likert*, variando de 5 a 10 pontos. Embora as escalas sejam o modo tradicional de avaliação da autoeficácia, estudos recentes têm sugerido que instrumentos para avaliações mais qualitativas sejam desenvolvidos a fim de compreender melhor o construto nos diferentes contextos em que é analisado (Iaochite *et al.*, 2016; Klassen *et al.*, 2011; Morris; Usher; Chen, 2016).

Para se realizar uma análise adequada da autoeficácia, é preciso avaliá-la em três dimensões: *i*) magnitude ou nível, *ii*) generalidade e *iii*) força ou intensidade (Bandura, 1977, 2006; Zimmerman, 2000). Tais dimensões são importantes para que a autoeficácia seja avaliada de forma específica, correspondendo precisamente à tarefa e ao domínio que está sendo analisado, uma vez que não existe uma medida geral para avaliar essas crenças (Bandura, 2006; Polydoro; Azzi; Vieira, 2010).

A **magnitude ou nível**, refere-se aos diferentes níveis de dificuldade que devem ser avaliados quando se propõe a medir a autoeficácia (Polydoro; Azzi; Vieira, 2010; Bandura, 1977; Zimmerman, 2000). Bandura (1977) explica, nesse sentido, que as crenças de autoeficácia de uma pessoa podem ser limitadas às atividades mais simples,

estendendo-se às tarefas moderadamente difíceis ou pode incluir, inclusive, os trabalhos mais exigentes em um determinado domínio.

A **generalidade**, consiste em assegurar que, na avaliação da autoeficácia, os itens que compõem a escala incluam mais de uma situação a ser analisada (Polydoro; Azzi; Vieira, 2010; Bandura, 2006). Para Bandura (2006, p. 313, tradução nossa) “a generalidade pode variar entre os tipos de atividades, as modalidades nas quais as capacidades são expressas [...], variações situacionais e os tipos de indivíduos para os quais o comportamento é direcionado”. Além disso, a autoeficácia pode variar em **força ou intensidade**, que é medida pela quantidade de certeza que um indivíduo tem sobre a realização de uma determinada tarefa (Zimmerman, 2000). Pessoas que possuem uma crença tenaz em suas capacidades irão perseverar, apesar dos desafios e obstáculos, não sendo facilmente dissuadidas pelas adversidades (Bandura, 2006).

Ressalta-se ainda, que os sujeitos devem avaliar suas crenças de autoeficácia com base no momento atual e não naquilo que esperam realizar no futuro ou em sua capacidade potencial, visto que é muito mais fácil que as pessoas consigam se imaginar como completamente capazes em futuro hipotético (Bandura, 2006; Polydoro; Azzi; Vieira, 2010).

1.4.2 Autoeficácia docente e relações com a saúde do professor

No contexto da docência, a autoeficácia de professores tem sido objeto de estudo crescente nos últimos anos (Pereira; Ramos; Couto, 2022). É compreendida como a “crença na própria capacidade de exercer efeito produtivo e relevante na quantidade e qualidade do envolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade destes” (Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006, p. 151). Para Tschannem-Moran e Woolfolk Hoy (2007) a autoeficácia docente corresponde ao julgamento que o professor faz a respeito da sua capacidade de ensinar, mesmo alunos difíceis e em circunstâncias desafiadoras. Evidências indicam que as crenças dos professores em sua capacidade para ensinar determinam, em parte, como eles organizam suas atividades acadêmicas com seus alunos (Bandura, 1997).

Segundo Bandura (1997), professores com forte senso de autoeficácia atuam com a crença de que mesmo os seus alunos difíceis são ensináveis por meio de estratégias adequadas e esforço extra. No entanto, docentes que possuem baixos níveis de autoeficácia acreditam que a influência do professor no desenvolvimento do discente é

bastante limitada por interferências opostas como o ambiente em que o aluno está inserido, a família, a vizinhança ou os amigos, tendo muito pouco a ser feito (Bandura, 1997). De acordo com Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), Bandura (1997) e Bzuneck (2017), a autoeficácia docente esteve associada a efeitos positivos e negativos de acordo com os níveis dessa crença nos professores (Quadro 5).

Quadro 5: Efeitos dos altos e baixos níveis de autoeficácia docente de acordo com a literatura.

	Efeitos
Alta autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecimento de objetivos elevados para seus alunos; ✓ Comportamentos de organização, planejamento e promoção de atividades baseadas na aprendizagem do aluno; ✓ Senso de compromisso e a satisfação do professor na escola; ✓ Baixos níveis de <i>Burnout</i>; ✓ Bom manejo de classe; ✓ Disposição para adotar práticas inovadoras (aberto a novas ideias), inclusive de base tecnológica; ✓ Promoção de autonomia dos alunos; ✓ Enfrentamento de situações desafiadoras na escola; motivação e bons desempenhos acadêmicos dos alunos; ✓ Cria clima positivo para aprendizagem; ✓ Lidam com o mau comportamento do aluno de forma profissional.
Baixa autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitam lidar com problemas acadêmicos; ✓ Compromisso fraco com o ensino; ✓ São mais propensos a abandonar a profissão docente; ✓ Desistem facilmente dos alunos e os criticam por seus fracassos; ✓ Ficam mais estressados e irritados com o mau comportamento dos alunos; ✓ Apresentam tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos; ✓ Enfatizam o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem; ✓ Altos níveis de <i>Burnout</i>. ✓ Apresentam elevados níveis de exaustão emocional

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Almeida e Freire (2023), Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p. 154), Bandura (1997), Bzuneck, (2017, p. 700), Morris, Usher e Chen (2016).

Observa-se, a partir do Quadro 5, que além dos problemas relacionados ao ensino e direcionamento da atuação acadêmica, as crenças de autoeficácia docente, quando enfraquecidas, também afetam seu estado emocional. Baixo senso de autoeficácia em professores tem sido associado a maiores índices de problemas de saúde mental como estresse e Síndrome de *Burnout* (Bandura, 1997; Carlotto *et al.*, 2015; Pereira; Ramos; Ramos, 2020, 2022; Pereira; Coelho, 2022; Pereira; Ramos; Couto, 2022).

Reitera-se que não é fácil discutir o tema saúde, uma vez que se trata de um construto complexo e que apresenta perspectivas múltiplas. Segundo Larson (1999), em uma revisão sobre os conceitos de saúde que adentraram o século XXI, pelo menos quatro

modelos teóricos definem o que seja saúde, a saber: Modelo Médico; Modelo da Organização Mundial da Saúde (OMS); Modelo do Bem-estar e Modelo Ambiental, como apresentado sinteticamente no Quadro 6.

Quadro 6: Definição de saúde de acordo com diferentes modelos teóricos, conforme Larson (1999).

Modelo Teórico	Definição de Saúde
Modelo Médico	Ausência de doença ou incapacidade. Não se limita apenas à saúde física, mas também inclui a saúde mental.
Modelo da Organização Mundial da Saúde (OMS)	Estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade.
Modelo do Bem-estar	É uma experiência ou sentimento interno que está presente ou ausente em diferentes pessoas. É um progresso em direção a níveis mais elevados de funcionamento, energia, conforto e integração, de mente corpo e espírito.
Modelo Ambiental	É uma adaptação ao ambiente físico e social – um equilíbrio livre de dor, desconforto ou incapacidade.

Fonte: Adaptado a partir de Larson (1999, p. 125)

Embora os quatro modelos teóricos apresentados no Quadro 6 sejam reconhecidos na literatura acadêmica, Pavão, Werneck e Campos (2013), destacam que as principais definições são aquelas dadas pelo referencial médico e o da Organização Mundial da Saúde, ou seja, a primeira com ênfase na doença, ou melhor, na ausência dela, seja no âmbito físico ou mental, e a segunda, correspondente ao quadro de bem-estar completo nas dimensões mental, social e física.

A concepção médica de saúde tem muita relação com o paradigma científico fundamentado em Descartes (1596-1650), que concebeu o corpo humano como uma máquina (Larson, 1999; Moreira; Simões, 2016). Mesmo sendo a definição mais amplamente utilizada nas pesquisas médicas, esse modelo tem recebido muitas críticas. De acordo com Moreira e Simões (2016), essa visão mecanicista enraizou por longo tempo na medicina uma perspectiva estritamente biológica do corpo, desconsiderando e negligenciando outros aspectos que envolvem a vida do ser humano.

Numa dimensão mais integral está a definição de saúde da Organização Mundial da Saúde, pautada numa medicina que trata as pessoas como seres sociais. De acordo com Larson (1999), embora também enfrente muitas críticas, o conceito de saúde dado pela Organização Mundial da Saúde é o mais popularmente conhecido e o mais abrangente em todo o mundo. Ao contrário da visão mecanicista de Descartes, esta concepção está

mais associada ao pensamento de Pascal (1623-1662), que compreendia a saúde de uma forma mais holística, considerando não ser possível saber sobre as partes, sem estudar o ser humano em sua completude (Larson, 1999).

Corroborando tal ideia, Bandura (2004), em seu artigo intitulado “*Health promotion by Social Cognitive Means*” (Promoção da saúde por meios cognitivos sociais), afirma que a saúde é uma questão social e não somente individual, visto que pode ser influenciada tanto por condições ambientais como por hábitos concernentes ao estilo de vida. Além disso, o autor destaca que a área da saúde está mudando de um modelo focado na doença para uma perspectiva alicerçada na saúde (Bandura, 2004). Uma visão ampliada sobre o tema, permite uma ampliação das práticas de promoção de saúde que podem ser efetuadas com o auxílio de profissionais e pesquisadores de diferentes áreas.

Para Bandura (2004), a Teoria Social Cognitiva pode auxiliar na promoção da saúde e na prevenção de doenças, uma vez que compreende o papel agêntico do ser humano. Nesse ponto, as crenças de autoeficácia possuem um papel central na mudança pessoal dos indivíduos, visto que essa crença é a base para as ações e motivações humanas. Quando mais forte a autoeficácia, maiores os objetivos que as pessoas traçam para si e mais firme seu compromisso com ele. Além disso, indivíduos com alto eficácia elevada, analisam os obstáculos como desafios a serem superados, por outro lado, aqueles que possuem baixas crenças de autoeficácia acreditam que seus esforços são inúteis e rapidamente desistem (Bandura, 2004).

Ao tratar dos determinantes para práticas e prevenção de saúde por meios cognitivos sociais, Bandura (2004, p. 145) afirma que “as pessoas adotam padrões pessoais e regulam seu comportamento por meio de reações de autoavaliação”. Sendo assim, as pessoas escolhem fazer coisas que lhes conferem autoestima e autossatisfação e evitam comportamentos que causem o efeito contrário. Nesse ponto, emerge outra questão no trato com o tema da saúde, que diz respeito à avaliação em saúde, que pode ser feita de diferentes formas, seja direta ou indiretamente.

Segundo Pavão, Werneck e Campos (2013), as formas diretas mais comuns para medir a saúde dos indivíduos envolvem a coleta de informações médicas colhidas a partir de sinais e sintomas e em exames diagnósticos. Registros médicos configuram como um método indireto de se analisar a condição de saúde. Além deste, outro indicador que auxilia na investigação da saúde é a autoavaliação de saúde (Pavão; Werneck; Campos,

2013), que consiste basicamente na percepção que a pessoa tem sobre a própria saúde (Morais; Abreu; Assunção, 2023; Pavão; Werneck; Campos, 2013).

Esse construto tem sido bastante utilizado em pesquisas epidemiológicas e é considerado um preditor relevante de mortalidade e de morbidade, mostrando relação com condições clínicas de saúde (Pavão; Werneck; Campos, 2013). Estudos mostram que indivíduos que autoavaliaram sua saúde de forma negativa tinham mais adoecimentos e procuravam mais os serviços de saúde (Morais; Abreu; Assunção, 2023; Pavão; Werneck; Campos, 2013). Em professores, uma autoavaliação negativa da saúde esteve associada a: trabalhar com turma lotadas, maior insatisfação com o trabalho, obesidade, relatos de doenças crônicas, sedentarismo, violência verbal, pressão laboral, entre outros (Barbosa *et al.*, 2021; Moraes; Abreu; Assunção, 2023).

Tal fato, auxilia na reflexão sobre o impacto das mudanças vivenciadas pelos professores diante da pandemia da Covid-19, tanto no aspecto pessoal, físico, comportamental e, especialmente, em seu trabalho. Tendo em vista que resultados de estudos pioneiros sobre o exercício da docência remota nesse cenário de crise sanitária, apontam para professores mais desgastados emocional e fisicamente, sem tempo para uma adaptação e preparação apropriada para as transformações repentinas e com uma intensificação do seu trabalho, questiona-se como estariam as crenças de autoeficácia destes profissionais para atuar neste contexto e qual a percepção que têm sobre a própria saúde.

As condições objetivas de trabalho dos professores no decorrer da história e evidenciadas na literatura científica têm se mostrado, na maioria das vezes, adversas e com repercussões negativas para sua saúde (Souza; Leite, 2011). Devido a isso, Bzuneck (2000) afirma que os docentes acabam sofrendo abalos constantes em sua motivação para cumprir com as demandas e metas educacionais. Poucos recursos pessoais somados a muitas demandas, falta de energia e exaustão para lidar com as ocorrências no âmbito laboral, podem desencadear sucessivas crises de autoeficácia que, com o tempo, têm um grande potencial para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*, por exemplo, assim como outros problemas de saúde (Carlotto *et al.*, 2015; Pereira; Ramos; Ramos, 2022).

A Síndrome de *Burnout*, também conhecida como Síndrome de Esgotamento Profissional, compreende um fenômeno relacionado ao estresse crônico no âmbito do trabalho. O estresse, por sua vez, é conceituado como “um estado de tensão no qual ocorre o desequilíbrio no funcionamento global do ser humano, ou seja, abalos mentais e físicos,

enfraquecendo seu sistema imunológico, deixando-o sujeito a doenças” (Garcia *et al.*, 2022, p. 105).

Segundo Garcia *et al.* (2022), a diferença entre o estresse e a Síndrome de *Burnout* é que, no estresse, pode-se constatar a manifestação tanto de aspectos positivos quanto negativos, havendo a predominância de emoções exageradas e sintomas físicos. Entretanto no *Burnout*, destacam-se os aspectos negativos do estresse, especificamente no contexto de trabalho, mas que pode se estender para outros âmbitos da vida do indivíduo. Estudos têm demonstrado que existe uma correlação negativa tanto quanto se avalia a variável estresse quanto o *Burnout* e as crenças de autoeficácia, apontado que quantos maiores os níveis de autoeficácia em professores, menor será o índice de *Burnout* ou o de estresse (Carlotto *et al.*, 2015; Garcia *et al.*, 2022; Pereira, Ramos; Ramos, 2020)

O *Burnout* inclui três dimensões específicas: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal (Maslach; Jackson, 1981). Segundo Maslach e Jackson (1981), a exaustão emocional refere-se a um esgotamento emocional, mas também físico, em que o profissional sente que não consegue dar mais de si para o trabalho, exaurem-se a energia e os recursos emocionais e físicos. A despersonalização ou desumanização está associada a um tratamento mais impessoal, irônica e cínica mais frequente com os usuários do serviço. A reduzida realização pessoal “há uma sensação de insatisfação constante, bem como um sentimento de baixa autoestima, incompetência, desmotivação e sentimento de ineficácia, o trabalho não tem mais sentido” (Pereira, 2019, p. 39).

Pesquisas evidenciam que a categoria profissional dos professores tem sido uma das mais afetadas pelo desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* nos últimos anos, principalmente pelo fato de ser um trabalho em que se precisa lidar com o contato humano diariamente e com as demandas físicas, mentais e cognitivas que envolvem essa tarefa, havendo uma predominância de sintomas como ansiedade e estresse (Bernardini, 2017; Carlotto *et al.*, 2015; Diehl; Marin, 2016; Pereira, 2019; Pereira; Coelho, 2022; Pereira; Ramos; Ramos, 2022).

O desenvolvimento dos fatores multidimensionais associados ao aparecimento de *Burnout* está relacionado às características pessoais do indivíduo, as do ambiente e as do próprio trabalho. Sendo assim, uma vez que a síndrome é de ordem multifatorial, os sinais e sintomas também se revelam de modo diversificado, podendo ocorrer com menor ou maior frequência conforme a conjuntura de cada trabalho. Esses sinais e sintomas são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7: Classificação e características dos sinais e sintomas da Síndrome de *Burnout*.

Classificação	Características
Físicos	Fadigas constante e progressiva; distúrbios do sono; dores musculares e osteomusculares; cefaleias; enxaquecas; perturbações gastrointestinais; imunodeficiências; problemas cardiovasculares; distúrbios do sistema respiratório; disfunções sexuais; alterações menstruais nas mulheres.
Psíquicos	Falta de atenção, de concentração; alterações de memória; sentimento de solidão; de alienação; de insuficiência; desânimo; disforia, depressão; impaciência; baixa autoestima; lentificação do pensamento; labilidade emocional; desconfiança, paranoia.
Comportamentais	Negligência ou excesso de escrúpulos; irritabilidade; aumento da agressividade; incapacidade de relaxar; dificuldade na aceitação de mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substâncias, comportamento de alto risco, suicídio
Defensivos	Tendência ao isolamento, perda de interesse pelo trabalho (ou pelo lazer), absenteísmo, ironia, cinismo

Fonte: Pereira (2019), Pereira e Coelho (2022)

Verifica-se, portanto, que o *Burnout* envolve desde problemas físicos como: fadiga constante, dores musculares e disfunções sexuais, por exemplo; condições psíquicas que podem se manifestar por meio de alterações na memória, falta de atenção, baixa autoestima; questões comportamentais e defensivas, como irritabilidade e absenteísmo, respectivamente. Segundo Bernardini (2017) a ocorrência constante destes, traz repercussões negativas não apenas para a vida profissional do indivíduo, mas também para a pessoal, familiar e social, assim como para os alunos e instituições de ensino. É válido ressaltar que uma pessoa em *Burnout* não necessariamente manifestará todos os sinais e sintomas, tampouco de forma rápida, pois seu desenvolvimento pode levar anos (Pereira; Coelho, 2022).

No que concerne à relação entre *Burnout* e autoeficácia docente, convém destacar uma revisão feita por Pereira, Ramos e Couto (2022), que teve como objetivo realizar um levantamento dos estudos publicados de 2008 a 2022 sobre as crenças de autoeficácia e a Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física. A busca dos artigos foi efetuada nas plataformas Portal de Periódicos da Capes, SciELO, LILACS e ERIC. As autoras identificaram 56 artigos sobre a temática, a maioria deles (n = 39) foi publicada no período de 2018 a 2022, e apenas dez das 56 pesquisas foram executadas no Brasil. Considerando os participantes dos estudos, verificou-se que 26 pesquisas foram realizadas com professores de modo geral, sendo três especificamente com os docentes de Educação Física. Esses achados ressaltam a necessidade de se aprofundar estudos que

busquem compreender a relação entre as crenças de autoeficácia e variáveis relacionadas à saúde dos professores, como a Síndrome de *Burnout*, visto ser este um tema relevante e contemporâneo e ainda escasso no cenário brasileiro.

Outro ponto importante para análise são os aspectos emocionais dos professores. Conceituar o termo emoção é uma tarefa árdua, sobre a qual filósofos e psicólogos se detem há mais de um século. De acordo com Goleman (2012, p. 303), emoção “se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir”. A emoção é também considerada “um processo emergente e dinâmico que tem como base uma avaliação subjetiva de eventos significativos” (Scherer, 2009 *apud* Bzuneck, 2018, p. 1060). A emoção é resultado de uma avaliação que a pessoa faz de um estímulo externo ou interno. Segundo Almeida e Freire (2023), essa análise cria um conjunto de alterações no sistema motivacional, afetivo, motor, neurofisiológico e cognitivo simultaneamente. As emoções são uma importante fonte para formação das crenças de autoeficácia dos professores.

Almeida e Freire (2023), em recente revisão sistemática, buscaram compreender ainda a relação entre as emoções dos professores vivenciadas no contexto escolar e a autoeficácia docente. As pesquisadoras realizaram buscas nas bases de dados ERIC, EBSCOhost, *Scopus* e *Web of Science*, utilizando o recorte temporal de 1990 a 2022. Após aplicação dos critérios de elegibilidade, foram selecionados sete artigos para análise. Identificou-se que as publicações sobre o tema começaram em 2015. Tais resultados evidenciam mais uma vez como a temática relacionada às emoções dos professores associadas às crenças de autoeficácia pode ser considerada atual e que os estudos ainda são escassos, ressaltando a necessidade de novas pesquisas.

A análise dos estudos encontrados mostrou que as emoções dos docentes se constituem como uma fonte importante para a construção das crenças de autoeficácia desses profissionais (Almeida; Freire, 2023). De todas as fontes de autoeficácia preconizadas por Bandura (1997), a que se refere aos estados emocionais é a menos estudada na literatura (Almeida; Freire, 2023; Morris; Usher, Chen, 2016). A avaliação dos artigos também mostrou que, de modo geral, foram estudadas mais emoções negativas do que emoções positivas. Entre as emoções negativas mais investigadas está a raiva, em primeiro lugar, e a ansiedade, em segundo. Além destas, estão a culpa, tristeza, vergonha, exaustão, desesperança, frustração, pena, tédio, desapontamento e desamparo (Almeida; Freire, 2023).

Entre as emoções positivas analisadas no contexto da sala de aula, as mais frequentemente investigadas foram: amor, alegria, prazer, orgulho, felicidade e entusiasmo. Essas emoções foram consideradas importantes para o bem-estar psicológico dos docentes. Segundo Almeida e Freire (2023), elevadas crenças de autoeficácia somadas a emoções positivas podem contribuir não apenas para o bem-estar do professor, como também melhorar a qualidade do ensino.

À vista disso, e para a finalidade do presente estudo, a autoeficácia se apresenta como um construto importante na análise das crenças dos professores para ensinar no modelo de ensino remoto, que foi implantado subitamente nos sistemas de ensino de todos os níveis educacionais durante o auge da pandemia da Covid-19. Conhecer a autoavaliação que fazem da sua saúde, a prevalência de alterações emocionais, cognitivas, físicas e comportamentais mais experimentadas por esses profissionais nesse período tão adverso para toda humanidade, e a sua relação com as crenças de autoeficácia, pode auxiliar nas análises do impacto da pandemia no trabalho e na vida dos professores, assim como na elaboração de estratégias para prevenção ao desenvolvimento de problemas de saúde nesses profissionais, principalmente os de origem mental.

Seção II

DELIMITAÇÃO DA TESE

2. DELIMITAÇÃO DA TESE

2.1 Proposta e justificativa do Estudo

Diante do exposto, esta tese se propõe a analisar, como objeto de estudo, o construto da autoeficácia (AE) no contexto da atuação docente no período da pandemia da Covid-19, tendo como base a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura. Acredita-se que as mudanças sociais nos diferentes setores como política, economia, relações interpessoais e, principalmente, no trabalho docente, podem ter afetado os níveis de autoeficácia dos professores e professoras de todas as etapas de ensino. Isso porque, estas transformações significativas aconteceram de forma repentina no modo de atuação desses profissionais, e somaram-se aos estressores emocionais e laborais desencadeados pela pandemia como, ansiedade, medo de ficar doente, medo de morrer, temor pela vida de familiares, medo de perder o emprego, senso de incapacidade de lidar com as tecnologias de ensino, entre outros (Menezes, 2022).

Na Teoria Social Cognitiva, as reações emocionais negativas, como o estresse, têm sido associadas a uma percepção de ineficácia por parte do indivíduo para lidar com as ameaças e demandas físicas e ambientais, ou seja, um julgamento de que não se sente capaz de encarar as situações adversas. No âmbito laboral, Bandura (1997) afirma que a saúde dos trabalhadores pode ser abalada por quanto se sentem capazes de cumprir com as exigências laborais, o que pode influenciar seus níveis de estresse.

Menezes (2022), destaca que a necessidade de adaptação aos novos processos de ensino e aprendizagem por parte dos professores de forma imprevista, pode afetar no desempenho desses trabalhadores, em razão da falta de confiança, certeza e habilidade para trabalhar no contexto virtual. Além disso, o autor reitera que emergências de saúde pública, como no caso da Covid-19, são consideradas estressores crônicos, e trazem implicações generalizadas para a saúde mental da população, resultando aumento de emoções negativas, alteração do comportamento, pensamentos e sentimentos em vários domínios, inclusive o educacional. Tais fatores podem abalar negativamente os níveis de autoeficácia (Menezes, 2022).

As pesquisas que caracterizaram o trabalho dos professores nesse período, em diferentes regiões do Brasil e do mundo, mostraram que os docentes que precisaram lecionar no contexto remoto, experimentaram maior desconforto emocional, ritmo de

trabalho acelerado, problemas físicos de saúde associados às questões ergonômicas e maior intensificação e precarização do trabalho docente (Araripe *et al.*, 2020; Menezes, 2022; Bernardo; Maia; Bridi, 2020; Souza *et al.*, 2021; Pinho *et al.*, 2021).

Antes mesmo da pandemia da Covid-19, segundo Bernardini (2017), más condições de trabalho, como falta de equipamentos e instalações inadequadas, pressões de prazo e tempo, pouco prestígio social e rápidas mudanças nas exigências de adaptação de currículo, estiveram entre as principais fontes de *Burnout* em professores, o que denota a relevância da presente investigação no contexto pandêmico. Professores que estão em *Burnout*, por exemplo, sentem-se física e emocionalmente exaustos, apresentam maior irritabilidade, ansiedade, raiva ou tristeza, e esses sentimentos, por sua vez, podem desencadear sintomas psicossomáticos como úlceras, insônias, dores de cabeça, hipertensão, uso inadequado de medicamentos, abuso de álcool e conflitos sociais e familiares. Com relação a autoeficácia, a literatura sugere que professores com crenças abaladas, apresentam cansaço intenso, distúrbios do sono e desânimo (Bernardini, 2017)

Malta *et al.* (2020), em estudo realizado no Brasil, com 45.161 indivíduos adultos (≥ 18 anos), tiveram como objetivo analisar a adesão ao distanciamento social, impacto nos estados de ânimo e as transformações no estilo de vida da população. A pesquisa, denominada ConVid, tratou-se de um estudo transversal, cujo levantamento foi feito de abril a maio de 2020. Os resultados evidenciaram que 75% da população ficou em casa. Os estados de ânimo mais frequentemente reportados foram: ansiedade (41,3%), isolamento (41,2%) e sentimentos de tristeza e depressão (35%). Somado a isso, 17% dos participantes relataram ter aumentado o consumo de bebidas alcoólicas e 34% dos participantes fumantes aumentaram também o número de cigarros consumidos (Malta *et al.*, 2020).

A alimentação também mudou nesse período. Entre os entrevistados verificou-se que houve um aumento no consumo de alimentos não saudáveis como congelados (de 10% para 14,6%) e de salgadinhos (de 9,5% para 13,2%). Por outro lado, o nível de atividade física da amostra investigada reduziu no período do isolamento, de 30,1% praticando antes da pandemia, para apenas 12% que continuaram fazendo algum exercício durante a pandemia. Tais achados na amostra da população nacional podem ser um reflexo do que aconteceu com os professores nesse período, pois verifica-se que o distanciamento social contribuiu para uma repercussão negativa na saúde física, mental e no estilo de vida dos brasileiros (Malta *et al.*, 2020).

Essa necessidade de se reinventar repentinamente e sem o devido preparo aumentou a sensação de mal-estar entre os docentes. Todas as transformações agudas vivenciadas, sugerem efeitos negativos na saúde desses trabalhadores. O aumento generalizado do estresse na população durante o período de medidas mais duras para diminuição da transmissão do vírus SARS-CoV-2, pode ter impactado negativamente as crenças de autoeficácia e a atuação dos professores, uma vez que a literatura já aponta que estados de tensão, ansiedade, dor, cansaço e depressão, por exemplo, podem levar as pessoas a acreditarem que não são capazes de realizar uma determinada ação (Malta *et al.*, 2020; Oliveira; Santos, 2021).

Compreende-se que o professor tem papel de destaque no cenário educacional, no entanto, o exercício da profissão é, muitas vezes, estressante, com exigências de gestores, pais, colegas e alunos, intensificada por questões políticas, burocráticas, de sobrecarga de atividades, falta de reconhecimento, desvalorização da carreira, entre outros aspectos (Ramos, 2015). Acredita-se que tal cenário, acentuado na pandemia da Covid-19, pode interferir nas crenças desse profissional para o exercício da docência.

Por isso, considerando a reciprocidade triádica da Teoria Social Cognitiva, ou seja, a interação entre os fatores ambientais, pessoais e comportamentais e sua influência na agência humana, esta tese propõe o estudo das características do trabalho docente durante o período de fechamento das instituições de ensino, no ano de 2020 (fatores ambientais); a análise dos níveis de autoeficácia dos professores para ensinar no contexto da pandemia da Covid-19 (fatores pessoais) e a investigação da possível relação entre autoeficácia docente, autoavaliação de saúde e alterações nos aspectos emocionais, cognitivos, físicos e comportamentais dos professores, vivenciados durante o período de fechamento das escolas e instituições de ensino superior em decorrência da pandemia (fatores pessoais e comportamentais) (Bandura, 1997; Ramos; Pereira; Silva, 2022).

A fim de contribuir para elaboração da justificativa deste estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática do adoecimento e/ou saúde docente no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), em junho de 2023. Foram analisados trabalhos defendidos no período de 2005 a 2023. A Tabela 1 apresenta o número de dissertações e teses defendidas por ano e quantos destes trabalhos versaram sobre a temática do adoecimento ou saúde dos professores.

Tabela 1: Quantidade de Dissertações e Teses defendidas por ano e quantidade de dissertações e teses defendidas por ano sobre o tema Saúde/adoecimento docente no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, de 2005 a junho de 2023.

Ano	Nº de dissertações defendidas	Nº de dissertações defendidas sobre o tema adoecimento/saúde docente	Nº de teses defendidas	Nº de teses defendidas sobre o tema adoecimento/saúde docente
2005	13	0	-	-
2006	16	0	-	-
2007	22	0	-	-
2008	21	0	-	-
2009	20	1	-	-
2010	21	0	-	-
2011	25	1	1	-
2012	37	0	5	-
2013	29	0	14	-
2014	26	0	18	2
2015	26	1	16	1
2016	35	0	18	0
2017	36	1	35	0
2018	31	1	14	0
2019	37	3	26	0
2020	17	0	15	0
2021	8	0	15	0
2022	13	0	17	0
2023	4	0	0	0
TOTAL	437	8	194	3

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados no site www.ppgedufpa.com.br (2023)

A partir da Tabela 1, verifica-se que no PPGED/UFPA foram defendidas 437 dissertações e 194 teses no período investigado. Entre as dissertações, apenas 8 abordaram o tema da saúde/adoecimento dos professores, o que corresponde a 1,83% do total. Observa-se ainda, que o ano com o maior número de dissertações sobre o tema foi 2019, com três trabalhos. As outras cinco dissertações foram defendidas nos anos de 2009, 2011, 2015, 2017 e 2018. Quanto às teses, somente três, no período de 2011 a 2023, trataram do assunto, correspondendo a 1,53% do total de teses defendidas. Destas, duas foram defendidas no ano de 2014 e uma no ano de 2015.

Levando em consideração o total geral de teses e dissertações já publicadas no site do PPGED/UFPA, constata-se então que no período de quase 20 anos, dos 631 trabalhos, 11 discutiram sobre a saúde/adoecimento dos docentes, o que equivale a 1,74% dos trabalhos. Tais resultados evidenciam a necessidade de ampliar as investigações sobre

a temática em questão. Mais ainda no âmbito das teses, que têm em vista a realização de estudos com certo grau de originalidade sobre temas importantes no campo da educação. No Quadro 1, apresenta-se uma breve descrição dos estudos encontrados no banco de dados do PPGED/UFPA sobre saúde/adoecimento dos docentes.

Quadro 1: Descrição dos estudos sobre saúde/adoecimento docente defendidos no PPGED/UFPA no período de 2005 a 2023, com base no ano da defesa, tipo de trabalho, autor(a), orientador (a), título e objetivo geral (continua).

Ano da defesa	Tipo de trabalho	Autor (a)	Orientador	Título	Objetivo geral
2009	Dissertação	Maria Izabel Alves dos Reis	Prof. ^a Dr. ^a Olgaíses Cabral Maués	Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na fundação escola bosque	Analisar as possíveis relações entre trabalho e saúde docente, no contexto das mudanças na gestão na Escola Bosque, no período de 1996 a 2006
2011	Dissertação	Francisco Jadir de Souza Campos	Prof. ^a Dr. ^a Olgaíses Cabral Maués	Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior	Analisar as relações entre trabalho, saúde e educação, e os impactos que tais relações infligem à saúde do trabalhador docente
2014	Tese	Maria Izabel Alves dos Reis (2014)	Prof. ^a Dr. ^a Olgaíses Cabral Maués	O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém- Pará	Analisar as causas do adoecimento dos docentes na Rede Pública de Ensino de Belém
2014	Tese	Raimundo Sérgio de Farias Junior	Prof. ^a Dr. ^a Olgaíses Cabral Maués	A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas / mercantis	Entender a precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas
2015	Tese	Sérgio Bandeira do Nascimento	Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.	Biopolíticas de saúde mental, poder disciplinar psiquiátrico e modos de subjetivação de professoras primárias internadas como loucas	Analisar como as professoras primárias internadas no Hospital Juliano Moreira no Pará foram subjetivadas como loucas a partir de relações de saber poder instituídas naquele espaço institucionalizado para a loucura.

Quadro 1: Descrição dos estudos sobre saúde/adoecimento docente defendidos no PPGED/UFPA no período de 2005 a 2023, com base no ano da defesa, tipo de trabalho, autor(a), orientador (a), título e objetivo geral (final).

Ano da defesa	Tipo de trabalho	Autor (a)	Orientador	Título	Objetivo geral
2015	Dissertação	Andréa Cristina Cunha Solimões	Prof. ^a Dr. ^a Olgaíses Cabral Maués	Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil	Analisar as condições de trabalho dos docentes da educação infantil na rede pública de ensino do município de Belém, buscando identificar possíveis relações com o processo de adoecimento dos docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica
2017	Dissertação	Marcia Helena Gemaque de Souza	Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo	As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Verificar se as condições de trabalho em que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental – AIEF estão submetidos trazem consequências para sua saúde.
2018	Dissertação	Andréa Lobato Couto	Prof. ^a Dr. ^a Maély Ferreira Holanda Ramos	Adoecimento de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura	Construir um panorama das pesquisas nacionais e internacionais publicadas entre os anos 2006 e 2017 sobre o tema adoecimento docente na Educação Básica
2019	Dissertação	Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira	Prof. ^a Dr. ^a Maély Ferreira Holanda Ramos	Síndrome de <i>Burnout</i> em Professores de Educação Física: um estudo na perspectiva social cognitiva	Analisar a prevalência da Síndrome de <i>Burnout</i> e a autoeficácia de professores de Educação Física
2019	Dissertação	Jamille Gabriela Cunha da Silva	Prof. ^a Dr. ^a Maély Ferreira Holanda Ramos	A Autorregulação Emocional e Estados Afetivos no Contexto da Pós-Graduação	analisar as percepções de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) sobre suas experiências nos respectivos cursos, tendo como referência estados emocionais e de humor, bem como a autorregulação emocional e as estratégias utilizadas para o gerenciamento da tristeza, alegria e raiva
2019	Dissertação	Luciana Amaral Garcia	Prof. ^a Dr. ^a Maély Ferreira Holanda Ramos	As redes interpessoais e o estresse de professores da educação infantil	Analisar a prevalência do estresse em professores de Educação Infantil e sua relação com as redes sociais interpessoais

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados no site www.ppgedufpa.com.br (2023)

A partir do Quadro 1, observa-se que de todas as dissertações e teses defendidas no PPGED/UFPA, apenas uma tratou em seu objetivo geral, da avaliação das crenças de autoeficácia em professores, no caso, fazendo relação com a Síndrome de *Burnout*. O estudo intitulado “Síndrome de *Burnout* em Professores de Educação Física: um estudo na perspectiva social cognitiva”, foi desenvolvido pela autora da presente proposta de tese e orientado pela Prof. Dra. Maély Ramos. O resultado da pesquisa mostrou uma associação negativa entre o nível de autoeficácia e presença de *Burnout* em professores de Educação Física, ou seja, quanto menor foi a crença de autoeficácia do professor maior foi o índice de *Burnout* (Pereira, 2019; Pereira; Ramos; Ramos, 2020). Tal fato, mostra o intuito de continuidade de uma linha de investigação teórica e ampliação da análise do objeto de estudo pela pesquisadora, relacionando com outras variáveis como aspectos cognitivos, emocionais, físicos e comportamentais, autoavaliação de saúde, trabalho docente durante a pandemia da Covid-19 e com professores de diferentes níveis de ensino em todo o país, temas que demonstram ser escassos na produção acadêmica do programa.

Com base nos argumentos teóricos e empíricos evidenciados a partir da literatura apresentada até o momento, a presente proposta de tese mostra-se como **relevante academicamente**, uma vez que busca realizar este estudo com professores da Educação Básica e do Ensino Superior no Brasil, com vistas a caracterizar como se realizou o trabalho docente no contexto da pandemia da Covid-19. Entende-se que se trata de um problema de saúde pública cujo impacto no setor educacional e na saúde destes profissionais ainda não é totalmente conhecido.

Além disso, mostra-se importante pois tem o intuito de contribuir com a Teoria Social Cognitiva buscando minimizar as lacunas da literatura para compreender a autoeficácia num contexto específico de trabalho remoto, em decorrência de um problema de saúde pública, como no caso da Covid-19. Além disso, procura investigar a autoavaliação de saúde dos professores e a prevalência de alterações nos aspectos emocionais, cognitivos, físicos e comportamentais vivenciados na conjuntura da pandemia da Covid-19. Mostra-se relevante também, pois pretende analisar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e os estados de ânimo, cognitivos, físicos e comportamentais apontados como frequentes entre a população investigada, além da percepção que os professores têm de sua própria saúde (Almeida; Freire, 2023; Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006; Bandura, 1997; Bzuneck, 2017; Pereira; Ramos; Ramos, 2020).

Trata-se ainda de uma pesquisa de **relevância prática e institucional**, pois almeja investigar as características do trabalho dos professores na conjuntura do Ensino Remoto Emergencial, possibilitando uma reflexão sobre a prática pedagógica desses profissionais, fornecendo dados que podem ser avaliados a fim de construir políticas que favoreçam condições de trabalho adequadas e mais saudáveis em casos de emergências de saúde pública ou outras demandas sociais semelhantes. Além disso, compreender as crenças de autoeficácia docente no cenário pandêmico pode auxiliar na análise e elaboração de estratégias que visem fortalecer tais crenças nos professores, uma vez que uma autoeficácia robusta nesses profissionais está associada a melhor desempenho acadêmico dos alunos, maior qualidade na educação e menores índices de adoecimento nos professores (Almeida; Freire, 2023; Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006; Bandura, 1997; Bzuneck, 2017; Pereira; Ramos; Ramos, 2020).

Espera-se também que os resultados desta pesquisa, possam oferecer ao público-alvo, ou seja, os professores dos diferentes níveis de ensino, informações sobre a própria saúde emocional e autoeficácia, e como estas variáveis podem influenciar em sua prática pedagógica e no trato com as demandas do trabalho docente. Diante do panorama apresentado, a presente proposta busca responder o seguinte **problema de pesquisa**: Quais os níveis de autoeficácia docente e sua relação com a autoavaliação de saúde, aspectos emocionais, cognitivos, físicos e comportamentais dos professores no contexto da pandemia da Covid-19?

2.2 Originalidade do estudo

Primeiramente, é preciso lembrar que, segundo Bandura (1997), a autoeficácia não é um traço geral e precisa ser avaliada e em diferentes domínios de atuação. Analisar essas crenças dos docentes para atuar em cenário novo e nunca antes vivenciado na história contemporânea pode contribuir para os avanços na produção científica que trata da Teoria da Autoeficácia, dentro da perspectiva sociocognitiva. Sabe-se ainda que as crenças de autoeficácia regulam o comportamento humano por meio de processos cognitivos, motivacionais, emocionais e de seleção (Bandura, 2010), portanto, é imprescindível avaliar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e a percepção de saúde, prevalência das emoções, de comportamentos e alterações cognitivas na conjuntura da Covid-19. Tais pontos sugerem que a presente proposta de tese apresenta um caráter original e inédito.

Não se tem evidências, até o momento da escrita desse texto, de estudos nacionais que tenham buscado analisar as crenças de autoeficácia docente para ensinar no contexto remoto e pandêmico. Assim como, que relacione a autoeficácia com a autoavaliação de saúde, os estados de ânimo, físicos, comportamentais e cognitivos vividos pelos professores no ápice da suspensão das aulas presenciais, no ano de 2020.

Embora não seja possível conhecer os acontecimentos futuros no que diz respeito às emergências públicas não apenas no âmbito da saúde, mas em outros contextos, compreende-se que há uma necessidade de melhor preparo das instâncias governamentais e instituições de ensino básico e superior, especialmente no que tange à formação de professores, condições de trabalho adequadas e valorização profissional, e ao fortalecimento e conhecimento das crenças de autoeficácia docente, além dos cuidados com a saúde para lidar com situações de crise, como na pandemia, e que fogem à realidade habitual do trabalho docente.

2.3 Estrutura da Tese

A fim de otimizar o tempo de publicação dos resultados do presente estudo, decidiu-se construir esta tese em formato de artigos científicos para submissão em periódicos especializados no campo da Educação (Figura1). Os artigos estão organizados em dois grupos: a) Estudos de Revisão e b) Estudos empíricos.

Nos estudos de revisão estão inseridos os Artigos 1 e 2, cujos objetivos serão apresentados mais adiante. O artigo 1, intitulado “A saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa da literatura”, foi publicado pela Revista Ciências & Ideias, ISSN 2176-1477, Qualis Capes A3 (Quadriênio 2017-2020). O Artigo 2, foi intitulado “Panorama dos estudos sobre autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa da literatura”, ainda será submetido à avaliação de um periódico científico.

Os Artigos 3, 4, 5 e 6 constituem o grupo dos estudos empíricos. O artigo 3, intitulado “Trabalho docente durante a pandemia da Covid-19”, está em avaliação no periódico Educação e Pesquisa, ISSN 1678-4634, Qualis Capes A1 (Quadriênio 2017-2020). Os artigos 4, 5 e 6 ainda estão em desenvolvimento.

2.4 Objetivos da tese

2.4.1 Objetivo geral

Compreender a relação entre os níveis de autoeficácia docente e a autoavaliação de saúde, aspectos cognitivos, emocionais, físicos e comportamentais dos professores no contexto da pandemia da Covid-19.

2.4.2 Objetivos específicos

Artigo 1- Caracterizar as pesquisas sobre saúde docente no contexto da pandemia;

Artigo 2 – Caracterizar os estudos sobre a autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023;

Artigo 3 - Caracterizar o trabalho dos docentes no contexto da pandemia da Covid-19;

Artigo 4 - Identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores relacionadas às demandas pessoais e familiares e características sociodemográficas no contexto da pandemia da Covid-19;

Artigo 5 – Identificar os níveis de autoeficácia de professores brasileiros para ensinar no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19;

Artigo 6 - Analisar a relação entre a autoavaliação da saúde e da prevalência dos sintomas físicos, cognitivos/ emocionais e comportamentais com os níveis de autoeficácia em professor brasileiros durante a pandemia da Covid-19

2.5 Natureza da Pesquisa

Considerando a classificação elaborada por Gil (2022), Kauark, Manhães e Medeiros, (2010) e Marconi e Lakatos (2021), as pesquisas podem ser classificadas, entre outras alternativas, conforme a área de conhecimento, finalidade, nível de explicação ou objetivos, abordagem e de acordo com o método ou técnica utilizada. Sendo assim, segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é considerada uma pesquisa vinculada à grande área das Ciências Humanas, visto que esta integra as subáreas da Educação e da Psicologia (Plataforma Lattes, 2023).

Segundo a finalidade, classifica-se como uma pesquisa básica pura ou fundamental, pois busca o desenvolvimento científico e o preenchimento de uma lacuna no conhecimento, procurando ampliar a compreensão a respeito do objeto de estudo analisado (Gil, 2022; Marconi; Lakatos, 2021), a fim de que possa contribuir com a campo

científico da Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, linha de pesquisa a qual a pesquisadora está vinculada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará.

Quanto ao nível de explicação, pode ser considerada de cunho exploratório e descritivo. É exploratória, pois, segundo Gil (2022), possibilita maior proximidade com o problema de pesquisa, analisando os mais variados aspectos referentes ao fenômeno estudado. Geralmente, assume a forma de estudos bibliográficos e entrevista com pessoas que tiveram alguma experiência prática com o tema em questão (Gil, 2022). É também classificada como descritiva, pois tem o intuito de descrever as características de uma determinada população/grupo ou fenômeno (Gil, 2022; Marconi; Lakatos, 2021). Pesquisas descritivas caracterizam-se por destacar a distribuição de um grupo por faixa etária, sexo, nível de escolaridade, renda, procedência, entre outras informações.

Com relação à abordagem do problema, compreende-se como uma pesquisa mista, ou seja, de abordagem quantitativa e qualitativa. As pesquisas quantitativas representam em números as informações resultantes da pesquisa, considerando tudo o que pode ser quantificado. Utiliza, desta forma, análises estatísticas como percentual, média, desvio padrão etc. Os estudos qualitativos, por sua vez, possuem um enfoque mais interpretativista, não exigindo o uso de técnicas estatísticas (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010).

Quanto às técnicas empregadas, o estudo como um todo se caracteriza como Pesquisa bibliográfica (Artigos 1 e 2) e Pesquisa de Levantamento (Artigos 3, 4, 5, e 6). As pesquisas bibliográficas são elaboradas com base em literatura já publicada e inclui, tradicionalmente, uma variada gama de materiais impressos ou eletrônicos como: livros, artigos, jornais, teses, dissertações, revistas, anais de eventos científicos entre outros (GIL, 2022). Segundo Gil (2022), praticamente toda pesquisa exige em algum momento a realização de um estudo bibliográfico, com o desígnio de oferecer uma base teórica para o trabalho, assim como para identificar o estágio atual da produção sobre o tema em análise. Em contrapartida, a pesquisa de levantamento, se caracteriza pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (Gil, 2022, p. 34), o que permite um conhecimento direto da realidade. Consiste, essencialmente, em solicitar as informações desejadas a um grupo significativo de pessoas a respeito do problema que está sendo investigado (Gil, 2022). Para melhor compreensão, a metodologia será explicada com mais detalhes nas seções específicas de cada artigo.

2.6 Planejamento do percurso da Tese: Cronograma e Fluxograma

A fim de cumprir com os requisitos exigidos pelo Programa de Pós-graduação em Educação, no Curso de Doutorado Acadêmico, da Universidade Federal do Pará, para realização da presente tese, elaborou-se um cronograma com o percurso previstos para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa sobre as crenças de autoeficácia dos professores no contexto da pandemia da Covid-19. O cronograma com as etapas por mês e ano pode ser visualizado no Quadro 2.

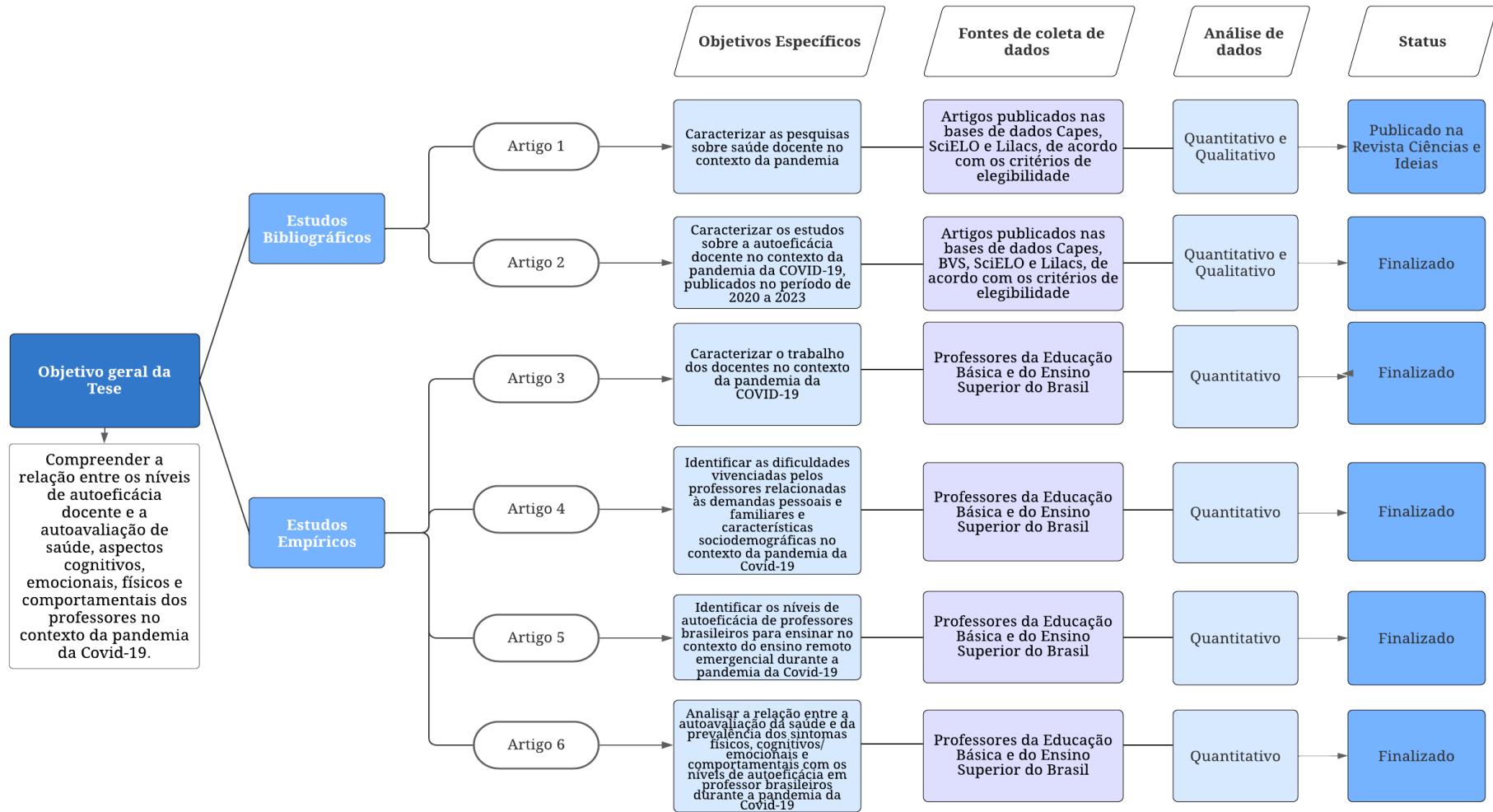
Quadro 2: Cronograma das etapas finais da pesquisa intitulada “Autoeficácia docente e saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19” (PEREIRA, 2024), por mês e ano.

Etapas	Ano/mês			Ano/mês			
	2023			2024			
	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	
Qualificação	X						
Revisão da Qualificação	X	X					
Escrita do Artigo 4	X	X					
Escrita do Artigo 5		X	X				
Escrita do Artigo 6			X	X	X		
Redação final da Tese				X	X	X	
Depósito da Tese para defesa						X	
Defesa							X

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir do Quadro 2, verifica-se que o presente estudo possui concluiu sete etapas, a partir da qualificação da tese, até o seu estágio final, incluindo a revisão da proposta de tese apresentada na qualificação, escrita dos Artigos empíricos 4, 5 e 6, redação final do texto, depósito e defesa da tese (prevista para o mês de abril), em 2024. Posto isso, apresenta-se na Figura 1, um fluxograma sobre a forma de apresentação desta tese.

Figura 1 - Fluxograma do percurso da pesquisa intitulada “Autoeficácia docente e saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19” por objetivo geral, tipo de estudo, objetivos específicos, fontes de coleta de dados, abordagem da análise dos dados e status dos artigos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Seção III
ARTIGO 1

ARTIGO 1

A saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa da literatura.³

Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira

erika.silva.pereira@iced.ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos

maelyramos@ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de caracterizar as pesquisas sobre saúde docente no contexto da pandemia. Realizou-se uma Revisão Integrativa da Literatura, de abordagem qualitativa no Portal da Capes, SciELO e LILACS, levantando artigos sobre a temática dos anos de 2020 e 2021 e buscando responder à pergunta “Qual o panorama dos estudos sobre a saúde docente no contexto da pandemia da Covid-19?”. Utilizou-se a análise descritiva para caracterização dos artigos e aplicou-se a técnica de Análise de Conteúdo para os dados qualitativos. Os resultados mostraram que o tema da saúde docente no contexto da pandemia é de interesse global uma vez que já existem publicações desenvolvidas em maior parte dos continentes. As buscas resultaram na seleção de dez artigos de acordo com critérios de elegibilidade pré-estabelecidos. Constatou-se que todas as pesquisas foram empíricas, em sua maioria de natureza quantitativa e aplicadas com professores da Educação Básica. Além disso, a análise de conteúdo denotou a presença de seis categorias mais investigadas nos artigos: Problemas de saúde mental ($f = 22$), Condições de trabalho ($f = 14$), Problemas físicos de saúde ($f = 8$), Prevenção e intervenção para saúde docente ($f = 7$), Relações sociais alteradas ($f = 6$) e Aspectos cognitivos ($f = 5$). Concluiu-se que as mudanças ocorridas em razão da pandemia da Covid-19, trouxeram repercussões negativas para a saúde e trabalho dos professores ao redor mundo, uma vez que os estudos apontaram prevalência de problemas relacionados à saúde física e mental, condições de trabalho adversas, mudanças nas relações sociais, alteração nos aspectos cognitivos e necessidade de prevenção e intervenção para a saúde destes profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde docente; Docentes; Pandemia; Coronavírus.

ABSTRACT

This study aimed to characterize research on teacher health in the context of the pandemic. An Integrative Literature Review was carried out, with a qualitative approach, on the CAPES, SciELO and LILACS Portal, raising articles on the theme of the years 2020 and 2021 and seeking to answer the question “What is the panorama of studies on teacher health in the context of Covid-19 pandemic? Descriptive analysis was used to characterize the articles and the Content Analysis technique was applied to qualitative data. The results showed that the theme of teacher health in the context of the pandemic is of global interest, since there are already publications developed in most continents. The searches resulted in the selection of ten

³ Artigo publicado na Revista Ciências & Ideias, volume 14, Janeiro/dezembro de 2023, Qualis A3, DOI: <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2023.v14.2182>, cumprindo o requisito da Resolução N°04/2017 do PPGED/ICED/UFPA, de ter um artigo publicado sobre o tema da tese até a Qualificação do doutorado (ANEXO B).

articles according to pre-established eligibility criteria. It was found that all research was empirical, mostly of a quantitative nature and applied with Basic Education teachers. In addition, the content analysis denoted the presence of six categories most investigated in the articles: *Mental Health Problems* ($f = 22$), *Working Conditions* ($f = 14$), *Physical Health Problems* ($f = 8$), *Prevention and Intervention for teacher health* ($f = 7$), *Altered Social Relations* ($f = 6$) and *Cognitive Aspects* ($f = 5$). It is concluded that the changes that occurred due to the Covid-19 pandemic had negative repercussions for the health and work of teachers around the world, since studies have pointed to the prevalence of problems related to physical and mental health, adverse working conditions, changes in social relationships, changes in cognitive aspects and the need for prevention and intervention for the health of these professionals.

Keywords: *Teacher health; Teachers; Pandemic; Coronavirus.*

3.1 INTRODUÇÃO

Os primeiros casos de Covid-19 foram notificados à Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Até então, tratava-se de uma Síndrome Respiratória Aguda, nunca identificada em seres humanos. Com o intuito de desenvolver a coordenação, cooperação e solidariedade global a fim de conter a disseminação do vírus, a Organização Mundial da Saúde declarou em 30 de janeiro de 2020, que o surto do novo coronavírus se constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), considerado o nível mais alto de alerta da organização. No entanto, foi apenas em 11 de março, que a Organização Mundial da Saúde caracterizou a Covid-19 como uma pandemia, denotando o alastramento geográfico ao redor do mundo e não a gravidade da doença em si (OPAS, 2020).

Desde então, planos de contingência foram adotados pelos governos nacionais a fim de conter a propagação do vírus e evitar o colapso nos sistemas de saúde dos países. Nesse sentido, as medidas de isolamento/distanciamento social e *lockdown*, foram amplamente difundidas e aplicadas por meio de decretos, somadas a hábitos de higiene como uso de álcool em gel e máscaras. Serviços considerados não essenciais foram suspensos e/ou substituídos pelo trabalho remoto, *home office* ou teletrabalho (Amri *et al.*, 2020; Garcia-Salirrosas; Sánchez-Poma, 2020).

No campo educacional, as mudanças abruptas ocorridas a partir de meados de março de 2020, fizeram com que as aulas presenciais fossem suspensas e milhares de escolas e universidades fossem fechadas total ou parcialmente. Além disso, docentes e discentes tiveram que se adaptar ao novo cenário de ensino emergencial ora instaurado. No Brasil, por exemplo, as aulas foram interrompidas em todo território nacional por determinação do Ministério da

Educação, sendo as instituições autorizadas a utilizarem recursos educacionais digitais e tecnologias de informação para cumprimento das atividades letivas (Brasil, 2020). Segundo Araripe *et al.* (2020), essa circunstância trouxe consigo novos desafios ao processo de ensino e aprendizagem, além de intensificar os que já existiam. Docentes passaram a exercer sua profissão dentro de casa, geralmente em tempo integral e expostos a jornadas extenuantes e sob condições improvisadas (Souza *et al.*, 2021).

Rodrigues *et al.* (2021) entrevistaram dez professores, sendo sete professores do sudeste brasileiro, uma professora da Escócia, um da França e uma do Marrocos, a fim de analisar as experiências destes com o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Os docentes relataram diversas dificuldades enfrentadas com a implementação do ensino remoto emergencial, entre as quais se destacaram a falta de recursos materiais como computadores, notebooks ou celulares, assim como de acesso à internet para uma fatia considerável dos alunos, principalmente os de baixa renda. Além disso, com a alta demanda familiar pelo uso de equipamentos tecnológicos - seja para o trabalho remoto dos pais ou professores ou para acesso às aulas dos filhos e alunos – muitos docentes precisaram adquirir novos materiais com os próprios recursos, quando foi possível, pois o aumento na procura por esses dispositivos no mercado fez com os preços ficassem mais caros, dificultando a aquisição por falta de orçamento (Rodrigues *et al.*, 2021).

Mesmo em países desenvolvidos como Escócia e França, a dificuldade de acesso à tecnologia foi apenas uma das questões relevantes a ser levantada no campo educacional no contexto pandêmico. A falta de preparo, formação e equipamentos dos professores e alunos, a intensificação da carga de trabalho, a diminuição das fronteiras entre a vida profissional e privada dos docentes, a perda de contato com discentes da zona rural, baixa taxa de respostas às atividades assíncronas depositadas em plataformas de ensino, falta de motivação dos alunos para participar das aulas remotas, foram outras adversidades relatadas pelos docentes (Cruz *et al.*, 2020; Rodrigues *et al.*, 2021).

Além do mais, pesquisadores verificaram a solidão vivida por professores, pais e alunos no período do isolamento social determinado pelos governos, como um problema que colocou à prova a capacidade de adaptação e autonomia de todos os envolvidos no processo educativo. Docentes relataram sentir dores de cabeça por tempo prolongado e problemas de visão em decorrência do uso exacerbado do computador, medo de sair de casa para buscar auxílio médico e necessidade de utilizar teleconsultas para tentar solucionar os problemas relacionados à própria saúde (Rodrigues *et al.*, 2021).

O ensino, no entanto, tem sido considerado uma vocação difícil, mesmo antes da pandemia da Covid-19 (Čopková, 2021). Problemas típicos associados à profissão são a necessidade de equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, multiplicidade papéis, excesso de trabalho burocrático, autonomia limitada, falta de interesse dos alunos, condições de trabalho inadequadas, sobrecarga de tarefas, longas jornadas de trabalho. Estudos mostram, que as características do trabalho docente têm desencadeado diferentes tipos de adoecimento nesses profissionais (Couto; Ramos; Garcia, 2019; Pereira; Ramos; Ramos, 2020).

Na conjuntura da Covid-19, as pesquisas têm mostrado que os professores precisam lidar com apoio insuficiente no que concerne ao uso de tecnologias, atitudes negativas dos pais ou da sociedade, alunos desorientados, pais sobrecarregados, horas extras para preparação de material para aulas no modelo remoto, intensificação do trabalho e adoecimento (Čopková, 2021; Souza *et al.*, 2020). Além disso, a literatura tem apontado que os professores da Educação Básica e do Ensino Superior, em diferentes países, têm sofrido emocional e fisicamente em consequência das mudanças no mundo do trabalho ocorridas no decorrer da pandemia (Amri *et al.*, 2020; Araripe *et al.*, 2020; Souza *et al.*, 2021).

À vista disto, este estudo teve como objetivo caracterizar as pesquisas sobre saúde docente na conjuntura da pandemia. Para tanto, buscou responder à questão norteadora “qual o panorama dos estudos sobre a saúde docente no contexto da pandemia da Covid-19?”. Nesse contexto, pretende ainda analisar o impacto das mudanças desencadeadas pela crise sanitária do trabalho e saúde dos professores, nas publicações de 2020 e 2021.

3.2 METODOLOGIA

3.2.1 Delineamento do estudo

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que pretende analisar material já publicado, do tipo Revisão Integrativa da Literatura (RIL), de abordagem quantitativa e qualitativa. Esse tipo de revisão permite uma seleção variada de estudos, de diferentes abordagens metodológicas, possibilitando uma compreensão mais ampla do objeto a ser analisado (Fernandes *et al.*, 2021; Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa possui seis etapas características em seu processo de elaboração. A primeira etapa é a construção da pergunta norteadora; a segunda fase é a busca da literatura, em terceiro lugar realiza-se a coleta de dados nos estudos selecionados; em seguida é feita a análise dos dados; a quinta fase consiste na

discussão dos resultados e por fim, na sexta etapa, elabora-se a apresentação da revisão (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Fernandes *et al.*, 2021).

3.2.2 Revisão Integrativa da Literatura

3.2.2.1 Etapa 1: Construção da pergunta norteadora

A pergunta norteadora do presente estudo foi elaborada a partir da técnica P.V.O (Couto, 2019; Pereira, 2019; Ramos, 2015). A letra “P” se refere aos descritores que definem a situação problema, participantes e/ou contexto a ser investigado na pesquisa. O “V” diz respeito às categorias principais que se pretende estudar e a letra “O” por sua vez, corresponde ao que se espera responder com o estudo (Couto, 2019; Pereira, 2019; Ramos, 2015). Os descritores de P foram: professores, docentes, pandemia e Covid-19. Os descritores de V foram saúde docente, Saúde professor, *Burnout* e Estresse. A partir da técnica aplicada, elaborou-se a seguinte questão norteadora: “qual o panorama dos estudos sobre a saúde docente no contexto da pandemia da Covid-19?”. A resposta a esse questionamento permitirá a caracterização dos estudos selecionados na RIL, assim como possibilitará uma análise sobre como a pandemia tem afetado a saúde dos professores.

3.2.2.2 Etapa 2: Busca da literatura em bases de dados

As buscas em bases de dados, segunda etapa da revisão, foram feitas no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciência da Saúde (LILACS). As buscas nos diretórios foram feitas a partir de cruzamentos formulados com os descritores de busca, a saber: *Saúde docente AND pandemia; Saúde docente AND Covid-19; Saúde professor AND pandemia; Saúde professor AND Covid-19; Burnout AND pandemia; Burnout AND Covid-19; Estresse AND pandemia; Estresse AND Covid-19; Professores AND pandemia; Professores AND Covid-19; Docentes AND pandemia e Docentes AND Covid-19*. A fim de filtrar os estudos que surgiram a partir da amostragem com os cruzamentos entre os descritores de busca, definiram-se critérios para inclusão e exclusão dos materiais.

Como critérios para seleção dos estudos, delimitou-se a busca de (1) apenas artigos científicos; (2) publicados nos anos de 2020 e 2021; (3) que os descritores constassem no título do trabalho; (4) artigo revisado por pares; (5) disponíveis na íntegra e gratuitamente, (6) em português, inglês ou espanhol e que (7) abordasse a temática da saúde dos professores. Foram

excluídos os estudos que não foram publicados em formato de artigo científico, que estivessem em outras línguas que não fossem o português, inglês ou espanhol, publicados em anos anteriores a 2020, que fossem pagos ou não disponíveis integralmente e que não apresentasse o tema da saúde docente em seu resumo.

3.2.2.3 Etapa 3: Coleta de dados nos estudos selecionados

De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 104) é importante que nessa fase seja utilizado um instrumento estruturado previamente que seja adequado para garantir “que a totalidade dos dados relevantes seja extraída”, minimizando os riscos de erros e assegurando a exatidão das informações checadas. Portanto, contemplando a terceira etapa da RIL, a coleta de dados nos estudos selecionados, elaborou-se uma planilha no Excel como instrumento a fim de organizar as informações como título do artigo, autores, ano de publicação, país em que foi realizado o estudo, idioma da publicação, metodologia aplicada, tipo de estudo, participantes e resultados destacados no resumo do artigo.

3.2.2.4 Etapa 4: Análise crítica dos estudos

Já a análise dos dados, que é o quarto passo da revisão, foi realizada em duas etapas. Primeiro, uma análise descritiva dos dados referentes ao país de origem do estudo, participantes, tipo de abordagem metodológica. Em seguida, foi feita uma análise dos resultados e conclusões apresentados no resumo dos estudos, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), com o objetivo de identificar os principais problemas que tem afetado a saúde dos docentes no contexto da pandemia da Covid-19. Decidiu-se pela análise dos resultados apresentados nos resumos dos artigos por acreditar que estes são os achados mais relevantes identificados pelos pesquisadores em suas respectivas pesquisas.

A técnica de análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (2011), visa por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos, analisar comunicações a fim de obter indicadores que permitam inferir os conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens (Câmara, 2013). Os resultados e conclusões apresentados nos resumos dos artigos foram analisados, passando pelo processo de codificação e categorização, que segundo Bardin (2011), consiste numa transformação dos dados brutos do texto, de acordo com regras precisas de recorte, agregação e enumeração, em uma representação do conteúdo.

Em síntese, para exemplificar o processo de categorização, o Quadro 1 apresenta a seleção das unidades de contexto, unidades de registro e categorias iniciais. A unidade de contexto, corresponde ao segmento de texto de onde se seleciona os termos a serem codificados

(Bardin, 2011) que, neste caso, são retratadas pelos resultados evidenciados nos resumos dos artigos. Já a unidade de registro, conforme Bardin (2011, p. 104), “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Neste estudo as unidades de registro correspondem aos excertos mais relevantes encontrados nos resultados. Cada uma das unidades de registro foi reduzida a um termo que equivalia ao conteúdo semântico de tal unidade, denominado de categoria inicial (Couto, 2019).

Na etapa seguinte, as categorias iniciais foram organizadas por similaridade semântica, ou seja, que tinham significado aproximado ou estivessem no mesmo contexto, para assim formar categorias intermediárias e posteriormente as categorias finais obedecendo à mesma regra. A frequência em que um termo acontece é uma das maneiras de apontar a importância do mesmo para a interpretação dos dados (Bardin, 2011). Sendo assim, as categorias finais encontradas denotam temáticas relevantes presentes na literatura analisada. Esse mesmo processo de categorização foi utilizado em análises de diferentes revisões sistemática e integrativa da literatura, tais como a de Couto (2019) e Fernandes *et al.* (2021), respectivamente.

Quadro 1: Exemplo de codificação da categoria inicial a partir das unidades de contexto e unidade de registro de um dos artigos selecionados para análise.

Autor (ANO)	Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Categorias Iniciais
Araripe <i>et al.</i> (2020)	Participaram 146 indivíduos, dos quais 56,2% eram mulheres, com média etária de 41 anos. 54,1% relataram ritmo de trabalho acelerado, 37,7% apresentam desconforto físico e 34,9% desconforto emocional. 83,6% estão praticando o distanciamento social, 63,7% apresentaram alterações de sono, 65,8% têm consumido mais alimentos, 94,5% têm assumido mais obrigações domésticas/familiares, mesmo assim 48,6% mantiveram a produtividade.	[...] relataram ritmo de trabalho acelerado [...] [...] apresentaram desconforto físico [...] [...] e desconforto emocional [...] [...] estão praticando o distanciamento social [...] [...] apresentaram alterações de sono [...] [...] têm consumido mais alimentos [...] [...] têm assumido mais obrigações domésticas/familiares [...] [...] mantiveram a produtividade [...]	Intensificação do trabalho Desconforto físico Desconforto emocional Distanciamento Social Alteração no sono Maior consumo de alimentos Mais obrigações domésticas e familiares Produtividade

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

3.2.2.5 Etapa 5 e 6: Discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa

A partir das análises realizadas, apresenta-se a discussão dos resultados, quinta fase da revisão, onde é possível identificar, entre outras questões, possíveis lacunas do conhecimento, prioridades para estudos futuras, realizar inferências e explicitar vieses (Souza; Silva; Carvalho, 2010). No presente estudo, os resultados e a discussão são apresentados conjuntamente. Por fim, a sexta fase da RIL que é a elaboração e apresentação revisão, equivale à publicação deste artigo.

3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.3.1 Levantamento, refinamento e caracterização dos artigos

As buscas nas plataformas ocorreram em julho de 2021 e, a partir do levantamento, chegou-se a um total inicial de 5359 estudos. Após aplicação dos critérios de elegibilidade e excluídos os artigos repetidos e os que não se adequavam ao tema da pesquisa, restaram dez ($n = 10$) artigos para análise. Na Tabela 1 apresentam-se o levantamento inicial, somados todos os cruzamentos, assim como a quantidade final de artigos selecionados em cada banco de dados, após a aplicação de todos os critérios de seleção e refinamento.

Tabela 1: Quantidade de artigos sobre saúde dos professores publicados nas plataformas Capes, Scielo e Lilacs, no período de 2020 a julho de 2021, de acordo com os critérios de elegibilidade

BASES DE DADOS										
	Levantamento inicial	somente artigos	Último 2 anos	Descritores no Títulos	Revisado por pares	artigos na íntegra	gratuitos	Em português/inglês/espanhol	sobre saúde professores	TOTAL
CAPEs	4616	4046	3902	320	231	231	230	230	7	7
SCIELO	302	240	237	11	11	11	11	11	3	3
LILACS	441	440	440	14	14	14	14	14	0	0
TOTAL	5359	4726	4579	345	256	256	256	256	10	10

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Observa-se, que o maior número de artigos foi encontrado no portal de periódicos da Capes ($n = 7$), seguido pela plataforma SciELO ($n = 3$). Nenhum dos artigos encontrados na base de dados LILACS foi aprovado nos critérios de inclusão, o que fez com que o resultado, para esta base especificamente, fosse zero. Outros estudos que realizaram revisão de literatura em bases de dados, como os de Couto (2018) e Pereira (2019), também encontraram maior

número de artigos no Portal de periódicos da Capes, o que pode estar associado ao fato deste portal reunir centenas de bases de dados e mais de 48 mil periódicos nacionais e internacionais, para acesso livre e gratuito de pesquisadores, docentes, discentes e funcionários de instituições vinculadas.

Uma vez selecionados os artigos após aplicados os critérios de refinamento, foram coletados, para análise descritiva, os dados referentes ao país de origem dos estudos, participantes e tipo de abordagem metodológica aplicada (Quadro 2).

Quadro 2: Caracterização dos artigos selecionados sobre saúde docente, quanto ao país de origem, participantes e abordagem de pesquisa realizado, no período de 2020 a 2021

ID	Autor (es)	Título do artigo	País de origem do estudo	Participantes	Abordagem
1	Amri <i>et al.</i> (2020)	Assessment of <i>Burnout</i> among primary teachers in confinement during the Covid-19 period in Morocco: case of the Kenitra	Marrocos	125 docentes da Educação Infantil	Quantitativo
2	Araripe <i>et al.</i> (2020)	Aspectos ergonômicos e distanciamento social enfrentados por docentes de graduações a distância durante a pandemia.	Brasil	146 docentes de Ensino Superior	Misto (quantitativo e qualitativo)
3	Cabezas-Heredia <i>et al.</i> (2021)	Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid-19	Equador	4 docentes de Pós-graduação e 135 estudantes	Quantitativo
4	Copková (2021)	The relationship between <i>Burnout</i> syndrome and boreout syndrome of secondary school teachers during Covid-19	Eslováquia	214 docentes de Ensino Médio	Quantitativo
5	Garcia-Salirrosas e Sánchez-Poma (2020)	Prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de Covid-19.	Peru	110 docentes de Ensino Superior	Quantitativo
6	Panisoara <i>et al.</i> (2020)	Motivation and continuance intention towards <i>online</i> instruction among teachers during the Covid-19 pandemic: The mediating effect of <i>Burnout</i> and technostress	Romênia	980 docentes (não especifica nível de ensino)	Quantitativo
7	Pellerone (2021)	Self-Perceived Instructional Competence, Self-Efficacy and <i>Burnout</i> during the Covid-19 Pandemic: A Study of a Group of Italian School Teachers	Itália	374 professores da Educação Básica	Quantitativo
8	Sánchez-Pujalte <i>et al.</i> (2021)	Teachers' <i>Burnout</i> during Covid-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies	Espanha	430 docentes de Ensino Médio	Quantitativo
9	Souza <i>et al.</i> (2021)	Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia	Brasil	Professores de escolas particulares (não especifica quantidade)	Qualitativo
10	Zadok-Gurman <i>et al.</i> (2021)	Effect of Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) Intervention on Well-Being, Resilience and <i>Burnout</i> of Teachers during the Covid-19	Israel	60 professores da Educação Básica	Quantitativo

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Observa-se, a partir do Quadro 2, que os estudos foram elaborados em quatro dos seis continentes. No continente americano foram encontrados quatro estudos, nos países Brasil ($n = 2$), Peru ($n = 1$) e Equador ($n = 1$). Outros quatro estudos foram realizados na Europa, sendo representados pela Eslováquia ($n = 1$), Espanha ($n = 1$), Itália ($n = 1$) e Romênia ($n = 1$). Israel ($n = 1$) e Marrocos ($n = 1$), foram os países da Ásia e África, respectivamente, que tiveram trabalhos publicados. Tal fato revela que a saúde dos professores, no contexto da pandemia da Covid-19, demonstra ser um assunto de preocupação global, embora o número de pesquisas publicadas ainda seja reduzido, tendo em vista que, até o momento da escrita deste texto, a pandemia não está totalmente sob controle em vários países.

Quanto aos participantes, verifica-se que os estudos desenvolvidos contaram, em sua maioria, com docentes de diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil à Pós-graduação. Especificamente, constatou-se que um dos estudos foi realizado com professores da Educação Infantil, dois estudos com docentes do Ensino Médio e três com professores de todos os níveis da Educação Básica (Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Foram encontradas três pesquisas com professores da Educação Superior, sendo uma delas com docentes da pós-graduação. Além disso, notou-se que a pesquisa com 980 professores, na Romênia, não especificou o nível de ensino em que os participantes lecionavam (Quadro 2).

Tais resultados mostram que há um interesse dos pesquisadores principalmente em analisar a saúde dos professores da Educação Básica, uma vez que seis dos dez estudos encontrados, foram realizados com docentes desse nível de ensino. Estudos de Revisão Sistemática da Literatura sobre a saúde dos professores realizados por Cortez *et al.* (2017) e Dihel e Marin (2016), também identificaram prevalência de pesquisas com docentes da Educação Básica.

Além disso, pesquisa realizada por Pereira, Ramos e Camargo (2020), que teve como objetivo caracterizar a produção acadêmica sobre adoecimento docente, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, constatou que a maior parte das dissertações e teses produzidas sobre tema, foram realizadas com professores da Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio. Segundo Nascimento e Seixas (2020), a docência no ensino fundamental e médio é considerada com uma das profissões que provocam maiores índices de desgaste emocional.

Com relação ao tipo de abordagem metodológica, constatou-se que a maioria dos estudos ($n = 8$) utilizou uma abordagem quantitativa para análise dos dados, fazendo uso principalmente de questionários autoaplicáveis por meio de formulários eletrônicos, uma vez que as instituições ensino ficaram fechadas por conta das medidas de restrição de circulação de pessoas na maioria

dos países do mundo. Um estudo foi de abordagem qualitativa e apenas o estudo de Araripe *et al.* (2020) foi de caráter misto, ou seja, quantitativo e qualitativo. Verifica-se ainda que todos os estudos ($n = 10$) realizaram pesquisa empírica.

Os resultados referentes a abordagem metodológica, coadunam-se com os encontrados por Couto (2018) em uma revisão sistemática da literatura sobre adoecimento de docentes na educação básica. Dos 45 estudos analisados, 93,3% ($n = 42$) foram de cunho empírico, sendo que destes, 57,6% ($n = 26$) tinham abordagem quantitativa e 35,5% ($n = 16$) eram de caráter qualitativo. Outro dado importante identificado pela autora, foi que a maioria dos estudos de abordagem quantitativa foram feitos fora do Brasil, achado que corrobora os resultados da presente pesquisa (Couto, 2018).

3.3.2 Análise de Conteúdo

As categorias finais de discussão sobre a repercussão do contexto pandêmico na saúde dos docentes, que emergiram da análise dos resultados dos artigos foram: Problemas de saúde mental ($f = 22$), Condições de trabalho ($f = 14$), Problemas de saúde físicos ($f = 8$), Prevenção e Intervenção para saúde docente ($f = 7$), Relações Sociais alteradas ($f = 6$), Aspectos cognitivos ($f = 5$).

3.3.2.1 Problemas de Saúde Mental ($f = 22$)

A categoria *Problemas de saúde mental* ($f = 22$) foi a mais frequente em oito dos dez artigos analisados. Os principais termos associados à categoria em questão foram Síndrome de *Burnout*, desconforto emocional, Síndrome de *Boreout*, Síndrome de Transtorno mental, estresse, ansiedade e depressão.

Estudo desenvolvido por Amri *et al.* (2020), teve como objetivo avaliar os resultados da Síndrome de *Burnout* e fatores associados em 125 professores da Educação primária, em Kenitra, no Marrocos, durante o período de confinamento em abril e maio de 2020. Para tanto, os autores avaliaram o *Burnout* a partir da aplicação do *Maslach Burnout Inventory* (MBI). A síndrome de *Burnout* é considerada um fenômeno resultante do estresse crônico no ambiente de trabalho caracterizada por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização ou cinismo e reduzida realização pessoal no trabalho. Os resultados mostraram que 54% ($n = 68$) dos professores apresentaram algum nível de *Burnout* no período de aplicação do inventário. Destes, 12% manifestou indícios moderados da síndrome, 5% tivera *Burnout* severo, enquanto

38% manifestaram *Burnout* leve, ou seja, com pelo menos uma das dimensões da síndrome alteradas (Amri *et al.*, 2020). Outros estudos encontrados na presente revisão, também encontraram níveis elevados das dimensões de *Burnout* nos professores de diferentes países (Pellerone, 2021; Panisoara *et al.*, 2020; Sanchez-Pujalte *et al.*, 2021; Zadok-Gurman *et al.*, 2021).

De modo semelhante, estudo realizado por Copková (2021), na Eslováquia, teve como objetivo analisar a prevalência da Síndrome de *Burnout* e da Síndrome de *Boreout*, em 214 professores do Ensino Médio, no período do primeiro *lockdown* no país, em 2020. Foram aplicados como instrumentos para coleta de dados a escala MBI a Escala de *Boreout*. A análise dos dados demonstrou que durante a primeira onda da pandemia, os professores participantes do estudo não apresentaram níveis elevados das síndromes investigadas, entretanto apontam para a necessidade de outra aplicação dos questionários, após as ondas subsequentes a fim de criar a oportunidade de comparação dos resultados das amostras.

No Equador, pesquisa desenvolvida por Cabezas-Heredia *et al.* (2021), teve a finalidade de analisar, no contexto da pandemia da Covid-19, os níveis de ansiedade, depressão, estresse e Síndrome de transtorno mental em professores e estudantes de pós-graduação. A maioria dos participantes (42,4%), apresentaram de modo geral baixo nível de estresse, ansiedade e depressão. Apesar disso, 28,7% dos entrevistados demonstraram ter índices médios a muito altos dos referidos problemas de saúde mental, indicando necessidade de prevenção e cuidados contra o agravamento. Com relação à Síndrome de Transtorno Mental, 33% da amostra apresentou níveis moderados a muito severos, requerendo atenção imediata por parte dos órgãos públicos responsáveis.

Um estudo com 146 docentes universitários do Ceará, apontou que quase 20% dos entrevistados disseram ter uma diminuição da produtividade no período de confinamento da pandemia. O principal motivo para essa diminuição relatado pelos participantes foi a interferência de condições psicológicas / emocionais no desenvolvimento das tarefas do trabalho/estudo (Araripe *et al.*, 2020). Na docência, tal fato é particularmente preocupante, uma vez que o aumento do estresse nessas circunstâncias dificulta a realização das atividades que são, sobretudo, de natureza essencialmente intelectual para os professores, que podem, por sua vez, chegar ao esgotamento.

Na região sul do Brasil, Cruz *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa com 84 professores de uma instituição de Educação Básica a fim de identificar os indicadores de saúde mental dos participantes. O estudo foi do tipo descritivo, e os docentes responderam a três instrumentos de coleta de dados: a) um questionário sócio-ocupacional e demográfico; b) uma escala de

sintomas de saúde mental relacionados ao trabalho (IP-T) e c) a escala DASS-21. Os resultados mostraram que os problemas mais frequentes na saúde mental dos professores foram ansiedade (21,7% e 27,6%) e a depressão (28,9% e 28,5%), tanto na escala DASS-21 quanto na escala IP-T, respectivamente. Além disso, mais de 80% dos docentes estavam angustiados com a exposição à Covid-19, 85,7% demonstraram baixa expectativa de retorno ao ambiente de trabalho presencial e 6% disseram não estar em isolamento social.

O adoecimento mental dos professores tem sido tema recorrente nas últimas décadas em estudos realizados em diferentes países, uma vez que a profissão docente tem sido considerada de alto risco para desgaste emocional (Cortez *et al.*, 2017; Diehl; Marin, 2016). No contexto da pandemia da Covid-19, somado aos fatores estressores da própria profissão, os estudos mostram que os docentes têm experimentado o surgimento de emoções negativas como sentimentos de medo, ansiedade, irritabilidade, nervosismo, pânico, frustração e angústia tanto pela própria saúde, quanto de familiares e amigos, diante do vírus desconhecido (Araripe *et al.*, 2020; Sánchez-Pujalte *et al.*, 2021; Souza *et al.*, 2021).

3.3.2.2 Condições de trabalho ($f=14$)

A segunda categoria com maior frequência nas pesquisas foi a das condições de trabalho ($f=14$), que esteve relacionada a termos como intensificação do trabalho docente, mudanças no trabalho e uso de tecnologia.

Souza *et al.* (2021), realizaram uma pesquisa com o intuito de problematizar as transformações ocorridas no trabalho de docentes da rede particular de ensino estabelecendo relações com a saúde desses trabalhadores. Os autores realizaram diálogos síncronos com os professores em salas de reunião virtual, cuja questão central para debate foi “como se configuram as novas exigências do trabalho e as resistências de professores da rede particular de ensino em contexto de pandemia e suas principais implicações para a saúde dos trabalhadores?” (Souza *et al.* 2021, p. 4). A partir das análises, os pesquisadores identificaram entre os principais problemas que afetaram os professores as mudanças no processo e na organização do trabalho, a partir da adoção do ensino remoto, em decorrência das medidas de isolamento social.

Conforme Souza *et al.* (2021), essa nova configuração de trabalho trouxe um aprofundamento da intensificação e precarização das condições de trabalho docente. A intensificação do trabalho, segundo Piovezan e Dal Ri (2019), está relacionada ao aumento da sobrecarga laboral dos trabalhadores, redução do tempo de descanso da jornada de trabalho,

assim como para a atualização e qualificação profissional. Para Oliveira (2020), as condições de trabalho docente sempre foram analisadas tendo como referência a estrutura escolar, entretanto, na conjuntura instaurada o foco na discussão precisou ser modificado, passando a tratar de uma realidade inteiramente nova para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, ou seja, o ambiente doméstico como espaço de trabalho.

No contexto pandêmico, os professores precisaram se adaptar rapidamente a um novo processo de ensino, para o qual a maioria não estava preparada, necessitando repensar suas práticas pedagógicas, aprender a manusear novos equipamentos, aplicativos, programas de computador, assim como ser responsável pela própria formação, já que não se trata de uma mera transposição da atividade da aula presencial para o ambiente virtual. Inclusive, segundo Amri *et al.* (2020), a necessidade de desenvolver novas habilidades necessidade em tecnologias de informação e comunicação, os conflitos no trabalho e o aumento na carga horária relacionada ao ensino remoto foram consideradas fatores de risco para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* nos professores no período de confinamento.

Outro fator preocupante apontado pelo estudo de Souza *et al.* (2021), é que a responsabilidade pelas mudanças necessárias no espaço domiciliar para atender as demandas do ensino remoto, recaiu exclusivamente sobre os docentes. Todos os custos relacionados à compra de equipamentos como computador, impressora, câmera, microfone, internet, luz elétrica, mobiliário, ficaram a cargo dos docentes (Souza *et al.*, 2021). Ademais, Oliveira (2020, p. 34) destaca que os professores apresentaram como dificuldades a “formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambiente virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para realização do trabalho”.

Além disso, os professores ficaram sujeitos a exposição de sua imagem e voz não apenas para os seus alunos, como também para um público diferente do grupo da sala de aula, na medida em que muitas aulas remotas eram vistas pelos pais, responsáveis, familiares e outros. As novas exigências no trabalho e a percepção de não adequação e não capacidade para lidar com as demandas que emergiram da pandemia, incrementaram a probabilidade do desenvolvimento de desgaste emocional dos professores.

3.3.2.3 Problemas de saúde físicos ($f = 8$)

A categoria problemas de saúde físico ($f = 8$) esteve ligada às expressões desconforto físico, posturas prolongadas e disfunções musculoesqueléticas. Nesse sentido, a pesquisa de

Garcia-Salirrosas e Sánchez-Poma (2020), teve o objetivo de identificar a prevalência dos transtornos musculoesqueléticos e fatores de risco ergonômico de professores universitários que ensinam na modalidade teletrabalho em diferentes instituições de Lima, no Peru. As autoras aplicaram o Questionário Nórdico de Kuorinka, para obter as informações sobre os sintomas musculoesqueléticos de 110 docentes universitários. Constatou-se que 100% da população investigada apresentou algum problema musculoesquelético durante o período de confinamento, sendo a maior prevalência na coluna dorso-lombar (67,3%) e no pescoço (64,6%). Os professores relacionaram tais disfunções às posturas prolongadas por mais de dez horas diárias e jornadas de trabalho de cinco a sete dias semanais, em combinação com o uso de mobiliário inadequado (Garcia-Salirrosas; Sánchez-Poma, 2020).

No Brasil, Araripe *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa com 146 docentes universitários, com o propósito de investigar os aspectos ergonômicos e os impactos do distanciamento social experimentados por eles durante a pandemia da Covid-19, nos meses de junho e julho de 2020. Aplicaram um questionário virtual com 37 questões, objetivas e subjetivas referentes aos dados sociodemográficos, aspectos ergonômicos e impactos do isolamento social. Os achados evidenciaram, entre outras questões, que 37% dos docentes sentiram algum desconforto físico, 63,7% apresentam alterações no sono, 65,8% têm consumido maior quantidade de alimentos. Os que disseram sentir desconforto físico associaram ao tempo que estão ficando sentados em frente ao computador, o que tem desencadeado dores nas costas e outras partes do corpo, assim com problemas de visão e dores de cabeça (Araripe *et al.*, 2020).

Faz-se necessário lembrar, que os problemas físicos de saúde vivenciados durante a pandemia pelos professores não são um fato recente. Pesquisa realizada por Oliveira e Vieira (2012), intitulada Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), com mais de 8 mil sujeitos docentes, de sete estados brasileiros, mostrou que entre as principais doenças que afastavam os professores da sala de aula estavam os processos inflamatórios e das vias respiratórias (17,4%); depressão, ansiedade nervosismo e crises de pânico (14,3%); estresse (11,7%); doenças musculoesqueléticas (11,7%), problemas na voz (10,4%), etc. Infere-se, portanto, que tais dificuldades podem ter sido acentuadas na conjuntura da pandemia da Covid-19.

3.3.2.4 Prevenção e Intervenção para saúde docente ($f = 7$)

Os vocábulos associados à categoria Prevenção e intervenção para a Saúde docente ($f = 7$) foram intervenção, enfrentamento e prevenção psicológica. Estudo desenvolvido por Zadok-

Gurman *et al.* (2021), buscou avaliar o efeito da Intervenção de Redução de Estresse Baseada em Investigação (*Inquiry-based Stress Reduction – IBSR*) sobre o bem-estar psicológico, resiliência, *Burnout*, *mindfulness* e estresse entre professores durante a pandemia da Covid-19. Participaram do estudo 60 professores de duas cidades de Israel, no distrito de Jerusalém, sendo 32 do grupo de intervenção e 28 do grupo controle. Além da intervenção utilizando a técnica IBSR, os pesquisadores aplicaram oito diferentes escalas e questionários, a saber: a) Escala *PERMA Profiler*, que define o bem-estar em cinco pilares (emoção positiva, engajamento, relacionamentos, significado e realização); b) Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction with Life Scale - SWLS*); c) Escala de Afeto positivo e negativo (*Positive and Negative Affect Scale - PANAS*); d) Escala de resiliência breve (*Brief Resilience Scale - BRS*); e) Escala de atenção plena no ensino (*Mindfulness in Teaching Scale - MITS*); f) Maslach *Burnout Inventory* (*MBI*); g) Escala de estresse percebido (*Perceived Stress Scale (PSS)*) e h) Questionário demográfico.

As intervenções com os professores foram realizadas em dez reuniões de grupo quinzenais e em sessões individuais, com 2,5h e 1h de duração, respectivamente, durante 20 semanas. Os resultados do estudo mostraram que houve uma melhoria acentuada no bem-estar psicológico e subjetivo dos professores, assim como aumentaram sua resiliência, satisfação com a vida, emoções positivas, o nível de atenção plena no grupo de intervenção em comparação com o grupo de controle, que tiveram os níveis diminuídos ao longo do andamento da pandemia. No que tange à exaustão emocional, ambos os grupos, de intervenção e de controle, mostraram deterioração no período investigado. No entanto, no grupo de intervenção o aumento foi menos substancial quando comparados ao grupo controle. Não encontraram diferenças significativas com relação ao estresse percebido entre os professores dos dois grupos analisados. De modo geral, verificou-se que a implementação de uma intervenção durante o ano letivo pode auxiliar no bem-estar emocional dos docentes e em sua capacidade, ainda que durante situações adversas como no caso da pandemia da Covid-19 (Zadok-Gurman *et al.*, 2021).

Apesar de ainda escassa, a literatura tem mostrado que a pandemia expôs os docentes e muitos novos desafios como a necessidade de aprender a lidar com novas tecnologias em pouco tempo, o incremento da carga de trabalho, as modificações nas rotinas diárias, as incertezas quanto ao tempo de duração dessas mudanças, o medo da Covid-19, entre outras questões que afetaram diretamente a saúde emocional desses profissionais, evidenciando a necessidade de prevenção e intervenção voltadas à promoção do bem-estar mental dos professores durante e

após o confinamento (Amri *et al.*, 2020; Araripe *et al.*, 2020; Panisoara *et al.*, 2020; Zadok-Gurman *et al.*, 2021).

3.3.2.5 Relações Sociais alteradas ($f = 6$)

A categoria relações sociais alteradas ($f = 6$) ficou em quinto lugar, e esteve ligada aos termos isolamento social/distanciamento, questões de gênero, conflito na família. Em todo o mundo, como já mencionado, a principal medida para contenção da propagação do vírus foi o isolamento social, que resultou no fechamento das diferentes instituições educacionais, como creches, escolas e universidades, além do comércio, áreas de lazer, etc., abrindo exceção apenas para serviços considerados essenciais. A migração do trabalho presencial nas escolas para o trabalho remoto no ambiente residencial, trouxe consigo um maior desgaste físico e emocional para a maioria dos professores (Araripe *et al.*, 2020; Cabezas-Heredia *et al.*, 2021; Souza *et al.*, 2021; Pellerone, 2021; Zadok-Gurman *et al.*, 2021).

Segundo Souza *et al.* (2021), realizar o trabalho em um espaço que antes era exclusivamente doméstico, tornou ainda mais pertinente a problematização das questões de gênero, uma vez que a maior parte do corpo docente brasileiro é constituído por mulheres e que estas têm enfrentado uma rotina de jornadas exaustivas, marcada predominantemente pela divisão desigual das tarefas no âmbito doméstico. Tal fato é ratificado na pesquisa de Araripe *et al.* (2020), para avaliar a repercussão do distanciamento social na vida dos professores. Os pesquisadores verificaram que 78,1% dos respondentes afirmaram que assumiram mais tarefas familiares/domésticas que o habitual, desencadeando mais estresse, visto que a maioria dos entrevistados foram professoras que precisaram se ajustar para suprir as demandas profissionais e familiares no mesmo ambiente. Amri *et al.* (2020), destacaram no estudo com professores da educação primária, no Marrocos, que além das demandas do trabalho, os docentes que tiveram que trabalhar em casa eram continuamente assediados pelas responsabilidades familiares, gerando conflito trabalho/família que, de acordo com análise de regressão logística, acabou sendo considerado um dos fatores de risco para o desenvolvimento de *Burnout* durante o período de confinamento. Estudo de Sánchez-Pujalte *et al.* (2021) que avaliou, entre outras variáveis, os índices de *Burnout* em docentes da Espanha, mostrou que as professoras foram mais afetadas pela síndrome, apresentando níveis mais elevados de suas dimensões quando comparadas aos professores.

Corroborando a discussão, estudo que analisou as narrativas e desafios enfrentados por professoras que são mães, no Estado do Paraná, no contexto da pandemia, verificou-se que a

nova realidade imposta acarretou uma sobrecarga de afazeres para as essas mulheres. Uma vez que estão em casa com os filhos, precisam cuidar das crianças, preparar mais refeições, organizar a casa mais vezes durante o dia, auxiliar os próprios filhos nas atividades escolares ao mesmo tempo em que precisa desenvolver suas atividades profissionais no ambiente doméstico, orientando os alunos remotamente (Jaskiw; Lopes, 2020). Para Jaskiw e Lopes (2020), todas essas mudanças na dinâmica do trabalho e rotina familiar refletiram negativamente da saúde mental e física das professoras-mães causando desânimo, apatia e sofrimento, sentimentos associados à Síndrome de *Burnout*. Segundo o estudo de Cruz *et al.* (2020), mesmo professoras solteiras tiveram mais possibilidades de desenvolver depressão e ansiedade.

3.3.2.6 Aspectos cognitivos ($f = 5$)

A última categoria formulada refere-se aos aspectos cognitivos, associada aos termos competências socioemocionais, autoeficácia e motivação. Panisoara *et al.* (2020) realizaram um estudo com 980 professores da Romênia, entre abril e maio de 2020, com o intuito de investigar as relações entre o conhecimento pedagógico tecnológico, o estresse ocupacional e aspectos cognitivos como a autoeficácia e a motivação (intrínseca e extrínseca), como variáveis para explicar a intenção de continuidade do professor para usar instrução *online* no contexto instável da pandemia da Covid-19. Os instrumentos usados para coleta de dados foram adaptados da i) Escala de motivação de tarefas de trabalho para professores (*Work Tasks Motivation Scale for Teachers - WTMST*), ii) do *Oldenburg Burnout Inventory* (OBI), iii) da Escala de Desajuste de aprendizagem aprimorada por tecnologia (*Person–Technology-Enhanced Learning Misfit - P–TEL*) e iv) da Escala de Intenção de continuidade (*Continuance Intention Scale – CI*), além de uma adaptação de escala de autoeficácia.

Ressalta-se que os pesquisadores avaliaram o estresse ocupacional a partir do *Burnout* e do *Technostres*, como um construto unitário e não bidimensional. O *technostress* foi definido como um problema de adaptação inadequada causado pela falha de pessoas para lidar com a tecnologia e as mudanças nos requisitos relacionados ao uso da tecnologia, gerando estresse físico e psicológico. No contexto docente, o termo refere-se a dificuldade dos professores em lidar com os desafios do uso de recursos digitais para ensinar exclusivamente *online* durante a pandemia (Panisoara *et al.*, 2020).

A autoeficácia docente é entendida como a percepção das próprias capacidades e habilidades para ensinar e desenvolver as competências dos alunos. É um construto cognitivo

e pessoal que, segundo Bandura (1997), influencia a motivação para organizar e executar as ações necessárias para a realização de uma tarefa específica. A motivação é um mecanismo de regulação psicológica associado à dinâmica do comportamento, apoio e direção das atividades da pessoa. Motivação intrínseca pode ser compreendida como um determinante da ação em que o indivíduo se envolveu por conta do próprio interesse na atividade, enquanto a motivação extrínseca é entendida quando a pessoa realiza uma ação para atender expectativas sociais ou para evitar sanções (Panisoara *et al.*, 2020).

Os resultados do estudo mostraram que a motivação intrínseca dos professores teve o efeito mais diretamente significativo na intenção para continuar dos docentes em instrução *online*. Os professores que apresentaram uma maior percepção de autoeficácia para o conhecimento pedagógico tecnológico, tiveram maior motivação para trabalhar mesmo nas condições impostas pela pandemia. Entretanto, no estudo de Panisoara *et al.* (2020), os resultados mostraram uma falta da influência direta da autoeficácia no estresse ocupacional no contexto do ensino *online*, o que é um achado diferente de outros estudos (Bernardini, 2017; Carlotto *et al.*; 2015, Nuri; Demirok; Direktör, 2017; Pellerone, 2021; Pereira; Ramos; Ramos, 2020; Yildirim, 2015). Os autores reiteram que tal resultado pode estar associado pelo fato de o estudo ter sido realizado num curto período de tempo para analisar a reação dos professores em um momento extremamente estressante, além da impossibilidade de mediar exclusivamente o apenas o efeito da autoeficácia sobre o estresse ocupacional (Panisoara *et al.*, 2020).

Pellerone (2021), realizou um estudo com 374 professores italianos, com o objetivo de avaliar a relação entre a autoeficácia, a competência instrucional percebida e o *Burnout* durante a pandemia. A pesquisa foi realizada entre abril e dezembro de 2020 e consiste na segunda parte de um estudo maior efetuado em novembro de 2018 e outubro de 2019. Os participantes responderam a um *i*) questionário anamnóstico, *ii*) à Escala de Senso de Autoeficácia do Professor, *iii*) Escala de Avaliação do ensino e o *iv*) *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Os resultados mostraram que o nível geral da síndrome de *Burnout* aumentou e a realização pessoal dos docentes foi reduzida durante a pandemia. Os dados também confirmaram que a autoeficácia pode ser considerada um fator mediador da relação entre a competência emocional e o *Burnout* durante a pandemia.

Nesse sentido, a literatura tem evidenciado, de modo geral, que os níveis de autoeficácia docentes estão negativamente associados aos índices de *Burnout*, ou seja, quanto menor a percepção do docente de suas capacidades para ensinar, maiores são os níveis de emoções negativas e de desenvolvimento das dimensões da síndrome de *Burnout* (Bernardini, 2017;

Carlotto *et al.*, 2015; Nuri; Demirok; Direktör, 2017; Pellerone, 2021; Pereira; Ramos; Ramos, 2020; Yildirim, 2015).

No que concerne às competências emocionais, Sánchez-Pujalte *et al.* (2021) desenvolveram um estudo com 430 professores espanhóis durante a pandemia da Covid-19. O objetivo foi identificar os níveis de *Burnout* e a correlação com competências socioemocionais (autonomia, regulação, comportamento pró-social e empatia) e inteligência emocional. Para coleta de dados utilizou o MBI, a Escala de traço de humor (*Trait Meta-Mood Scale – TMMS-24*) e a Escala de competências socioemocionais (*Socioemotional Competences Scale - SCS*). Os resultados ressaltaram relações negativas estatisticamente entre os níveis de *Burnout* e a inteligência emocional, assim como sua associação com os níveis de competência socioemocional dos docentes participantes.

Segundo Sánchez-Pujalte *et al.* (2021, p. 2, tradução nossa), inteligência emocional refere-se a um “conjunto de habilidades relacionadas ao processo de informações emocionais e afetivas, que são divididas em três grandes dimensões”, a saber: clareza emocional, atenção e reparo. Possuir níveis elevados dessas dimensões pode ser um fator de proteção para o esgotamento experimentado pelos docentes, principalmente em tempos desafiadores e complexos como os da pandemia da Covid-19. As competências socioemocionais também são consideradas fatores de proteção contra o *Burnout* e podem ser compreendidas “como as habilidades dos indivíduos em regular suas emoções e comportamento emocional” (Sánchez-Pujalte *et al.*, 2021, p. 3, tradução nossa).

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo caracterizar as pesquisas sobre saúde docente no contexto da pandemia buscando responder à questão “qual o panorama dos estudos sobre a saúde docente no contexto da pandemia da Covid-19?”. Os resultados mostraram que, embora ainda tenham poucas pesquisas, existe um interesse internacional em saber como está a saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19, visto que foram encontrados estudos desenvolvidos em quatro dos seis continentes do mundo.

Além disso, a literatura analisada aponta que a maioria dos estudos empíricos sobre adoecimento docente têm sido feitos com professores da Educação Básica, uma vez que seis estudos contaram com participantes de algum ou de todos os níveis da Educação Básica, o que pode estar associado ao fato de serem um grupo considerado vulnerável ao desgaste emocional. Por outro lado, esse dado indica a necessidade de ampliar a investigação em outros segmentos

educacionais como a Educação Superior e a Educação Especial, por exemplo. Os achados também apontaram que a maioria das pesquisas foi de natureza quantitativa, evidenciando a necessidade de ampliar a diversidade dos tipos de abordagens metodológicas, a fim de garantir maior proximidades com o objeto de estudo analisado.

Emergiram da AC seis categorias temáticas mais frequentes nos artigos analisados, sendo elas: problemas de Saúde mental ($f = 22$), condições de trabalho ($f = 14$), problemas físicos de saúde ($f = 8$), prevenção e Intervenção para saúde docente ($f = 7$), relações sociais alteradas ($f = 6$) e aspectos cognitivos ($f = 5$). Os resultados mostraram que os professores têm sofrido mentalmente com problemas como *Burnout*, ansiedade, estresse, depressão, angústia, e, fisicamente, por disfunções musculoesqueléticas, desconforto físico. Apontaram ainda que as condições de trabalho são marcadas por intensificação da sobrecarga laboral e precarização do trabalho docente. Infere-se nesse sentido, que a pandemia trouxe repercussões negativas para a saúde mental e física dos professores, além de desencadear mudanças significativas que acarretaram e intensificação e precarização das condições de trabalho.

Uma vez que a saúde dos professores se mostrou debilitada no contexto da pandemia, os estudos também evidenciaram a necessidade de medidas de intervenção e prevenção orientadas para a promoção da saúde mental destes profissionais durante e após o isolamento social. No que tange às alterações nas relações sociais, as pesquisas destacaram o isolamento social, os conflitos familiares e sobrecarga de afazeres domésticos, especialmente às professoras que também são mães, como questões problemáticas no cenário estabelecido. Por fim, com relação aos aspectos cognitivos, a literatura analisada apresenta o construto da autoeficácia como fator protetor para o desenvolvimento de Síndrome de *Burnout*, assim como influenciou a motivação para trabalhar mesmo num contexto adverso como o da pandemia.

Ressalta-se que o estudo pode ter sido limitado pelos critérios de inclusão e exclusão para seleção do material analisado. Sendo assim, sugere-se que pesquisas futuras utilizando novos métodos e estratégias de busca em outras bases de dados. Além disso, que pesquisas empíricas de cunho qualitativo e quantitativo sejam realizadas com um número representativo da realidade, bem como com professores de segmentos como a Educação Superior e Educação Especial, a fim de que os dados sejam utilizados para elaboração de medidas de prevenção, intervenção, tratamento, monitoramento e formação dos professores no contexto pandêmico e de retorno às atividades presenciais de trabalho.

3.5 REFERÊNCIAS

- AMRI, A.; ABIDLI, Z.; ELHAMZAOU, M.; BOUZABOUL, M.; RABEA, Z.; AHAMI, A. O. T. Assessment of *Burnout* among primary teachers in confinement during the Covid-19 period in Morocco: case of the Kenitra. **The Pan African Medical Journal**, [S. l], v. 35, n. Suppl 2, 2020.
- ARARIPE, F. A. A. L.; NASCIMENTO, R. V.; PANTOJA, L. D. M.; PAIXÃO, G. C. Aspectos ergonômicos e distanciamento social enfrentados por docentes de graduações a distância durante a pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, [S. l], v. 10, p. 1-19, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNARDINI, P. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e *Burnout* no trabalho docente no Ensino Superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-dejunho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 ago. 2021
- CABEZAS-HEREDIA, E. B.; CHÁVEZ, R. H.; ORTIZ, P. S. R.; YAHUARSHUNGO, C. N. Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid-19. **Revista Venezolana de Gerencia**, [S. l], v. 26, n.94, p. 603-622, 2021.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, [S. l], v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.
- CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B.V.; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout* em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13–23, 2015.
- ČOPKOVÁ, R. The relationship between *Burnout* syndrome and boreout syndrome of secondary school teachers during Covid-19. **Journal of Pedagogical Research**, [S. l], v. 5, n. 2, p. 138-151, 2021.
- COUTO, A. L. **Adoecimento de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- COUTO, A. L.; RAMOS, M. F. H.; GARCIA, L. A. Saúde do Professor: análise de conteúdo de artigos científicos. **Revista Cocar**, [S. l], v. 13, n. 27, p. 685-707, 2019.
- CRUZ, R. M.; ROCHA, R. E. R.; ANDREONI, S.; PESCA, A. D. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da Covid-19. **Revista Polyphonia**, [S. l], v. 31, n. 1, p. 325-344, 2020.

GARCÍA-SALIRROSAS, E. E.; SÁNCHEZ-POMA, R. A. Prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de Covid-19. In: **Anales de la Facultad de Medicina**. UNMSM. Facultad de Medicina, 2020. p. 301-307.

FERNANDES, L. A. L.; FERNADEZ, A. P. O.; PEREIRA, E. C. C. S., RAMOS, M. F. H. Atenção a homens autores de violência doméstica contra as mulheres: Uma revisão da literatura. **International Journal of Development Research**, [S. l], v. 11, n. 02, p. 44817-44823, 2021.

JASKIW, E. F. B.; LOPES, C. V. G. A pandemia, as TDIC e ensino remoto na educação básica: desafios para as mulheres que são mães e professoras. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, [S. l], v. 2, n. 2, p. 231-250, 2020.

NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, [S. l], v. 20, nº 36, 2020.

NURI, C.; DEMIROK, M. S.; DIREKTÖR, C. Determination of self-efficacy and *Burnout* State os teachers working in the special education Field in terms of diferente variables. **Journal of Education and Training Studies**, [S. l], v. 5, n. 3, p. 160-166, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de sete estados brasileiros. In: Oliveira, D.; Vieira; L. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. 1ª ed., Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.153-190.

PANISOARA, I. O.; LAZAR, I.; PANISOARA, G.; CHIRCA, R.; URSU; A. S. Motivation and continuance intention towards *online* instruction among teachers during the Covid-19 pandemic: The mediating effect of *Burnout* and technostress. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l], v. 17, n. 21, p. 8002, 2020.

PELLERONE, M. Self-Perceived Instructional Competence, Self-Efficacy and *Burnout* during the Covid-19 Pandemic: A Study of a Group of Italian School Teachers. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, [S. l], v. 11, n. 2, p. 496-512, 2021.

PEREIRA, E. C. C. S. **Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física: um estudo na perspectiva social cognitiva**. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; CAMARGO, A. M. M. Caracterização dos estudos sobre adoecimento docente na produção acadêmica do PPGED- UFPA. In: CAMARGO, A. M. M.; GUTIERRES, D. V. G.; RIBEIRO, M. E. (org.). **Direito à educação pública: políticas, formação docente e diversidade cultural**. Curitiba: Appris, 2020, v. 2, p. 139-149.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. Associação entre os níveis de autoeficácia e *Burnout* em professores de educação física. **Práxis Educacional**, [S. l], v. 16, n. 41, p. 543-566, 2020.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, [S. l], v. 44, p. e81355, 2019.

RAMOS, M. F. H. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e pesquisa do comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RODRIGUES, A.; SILVA, G. C. G.; NASCIMENTO, J.G.V.; SEVERINO, K. L.; ROLLIN, M.; PRIME, M.; MORAES, M. A. O.; CÊIA, M. G. S.; SANTOS, M. S.; MOTA, R. D.; TIGOURDI, S. Educação básica e pandemia: entrevista com professores de quatro países. **Pensares em Revista**, [S. l], n. 20, 2021.

SÁNCHEZ-PUJALTE, L.; MATEU, D. N.; ETCHEZAHAR, E.; YEPES, T. G. Teachers' *Burnout* during Covid-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies. **Sustainability**, [S. l], v. 13, n. 13, p. 7259, 2021.

SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E. G.; GOMES, L.; ROCHA, G. L.; CONCEIÇÃO, R. C. M.; ROCHA, F. S.; PEIXOTO, R. B. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l], v. 19, 2020.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, [S. l], v. 8, p. 102-106, 2010.

YILDIRIM, Í. The Correlation between Organizational Commitment and Occupational *Burnout* among the Physical Education Teachers: the Mediating Role of Self-Efficacy. **International Journal of Progressive Education**, v. 11, n. 3, p. 119-130, out. 2015.

ZADOK-GURMAN, T.; JAKOBOVICH, R.; DVASH, E.; ZAFRANI, K.; ROLNIK, B.; GANZ, A. B.; LEV-ARI, S. Effect of Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) Intervention on Well-Being, Resilience and *Burnout* of Teachers during the Covid-19 Pandemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l], v. 18, n. 7, p. 3689, 2021.

Seção IV

ARTIGO 2

ARTIGO 2

Panorama dos estudos sobre autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa da literatura⁴

Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira

erika.silva.pereira@iced.ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos

maelyramos@ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

RESUMO

Este estudo teve como objetivo caracterizar os estudos sobre a autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023. Para tanto, foi realizada uma Revisão Integrativa da Literatura, no Portal de periódicos da CAPES, *SciELO* e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A partir dos critérios de elegibilidade foram selecionados 35 artigos para análise. Os resultados mostraram que a maioria dos estudos foi publicada no ano de 2021 ($n = 15$), é de abordagem quantitativa ($n = 27$), do tipo transversal e cuja coleta de dados foi *online* ($n = 32$). A técnica de pesquisa mais utilizada foi o levantamento de campo ($n = 33$) e os participantes foram predominantemente professores da educação básica ($n = 27$). Além disso, 34 estudos utilizaram escalas para avaliar as crenças de autoeficácia dos professores, sendo a mais utilizada a *The Teacher Sense of Self-efficacy Scale* (TSES). Entre os domínios mais investigados pelas escalas estão a Autoeficácia docente ($f = 18$) e Autoeficácia para lidar com o ensino remoto ($f = 10$). A análise das palavras-chave seu destaque aos termos educação á distância, ensino *online*, esgotamento e autoestima. Há necessidade que mais estudos com abordagens qualitativas sejam realizados, bem como que utilizem outras técnicas de pesquisa e instrumentos qualitativos para avaliação da autoeficácia.

Palavras-chave: Crenças de autoeficácia; Professores; Coronavírus; Revisão da literatura.

ABSTRACT

This study aimed to characterize studies on teacher self-efficacy in the context of the Covid-19 pandemic, published in the period from 2020 to 2023. For this purpose, an Integrative Literature Review was carried out on the CAPES, SciELO and Library Portal. Virtual Health (VHL). Based on the eligibility criteria, 35 articles were selected for analysis. The results showed that most studies were published in the year 2021 ($n = 15$), have a quantitative approach ($n = 27$), cross-sectional and whose data collection was online ($n = 32$). The most used research technique was the field survey ($n = 33$) and the participants were predominantly basic education teachers ($n = 27$). In addition, 34 studies used scales to assess teachers' self-efficacy, the most used being The Teacher Sense of Self-efficacy Scale (TSES). Among the

⁴ O artigo ainda será submetido a um periódico científico para avaliação.

domains most investigated by the scales are Teacher self-efficacy ($f = 18$) and Self-efficacy for dealing with remote teaching ($f = 10$). The analysis of the keywords highlights the terms distance education, online teaching, exhaustion and self-esteem. There is a need for more studies with qualitative approaches to be carried out, as well as using other research techniques, of a longitudinal nature and qualitative instruments to assess self-efficacy.

Keywords: *Self-efficacy beliefs; Teachers; Coronavirus; Literature review.*

4.1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente sempre foi marcado por desafios. Estudos nos últimos anos denotam que os professores lidam com problemas relacionados à intensificação do trabalho, carga horária excessiva, turmas numerosas, falta de apoio, baixa remuneração, condições estruturais inadequadas ou escassas, menor valorização social do trabalho docente, entre outros (Carlotto *et al.*, 2014; Reis, 2014; Hypolito, 2012). Essas características, quando experimentadas de modo contínuo, tendem a influenciar de forma negativa na saúde física e mental dos professores, na motivação e nas práticas pedagógicas desses profissionais, o que acaba acarretando prejuízos também para a educação (Santos; Inácio, 2021).

Em 2020, diante do cenário da pandemia da Covid-19, as mudanças ocorridas de forma repentina em toda sociedade em decorrência das medidas de prevenção à disseminação da doença, impactaram diretamente o campo educacional, levando a transformações imediatas no trabalho docente. Na maioria dos países, os professores precisaram migrar quase que imediatamente de um modelo presencial de aulas, para o ensino *online*. Muitos começaram a ensinar sem a formação adequada, sem o apoio institucional, sem os materiais necessários, precisando fazer adaptações contantes ao novo sistema de ensino, o que também tem sido associado a maior desgaste desses trabalhadores (Pinho *et al.*, 2021; Oliveira; Santos, 2021).

Se por um lado as demandas ambientais, políticas econômicas que são amplamente debatidas no meio acadêmico e na literatura científica, reiteradamente afetam o trabalho dos professores ao longo dos anos, faz-se necessário também investigar aspectos pessoais que influem na capacidade dos docentes em lidar com as demandas impostas cotidianamente pela profissão. Pois, embora as características do trabalho docente sejam deficitárias, verifica-se que muitos professores mesmo diante de adversidades inegáveis, são capazes de formular ou desenvolver estratégias a fim de enfrentar os problemas, possibilitando melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos, por exemplo. Segundo Pereira (2019), essa capacidade evidencia que apesar de as condições de trabalho influenciarem em questões como o

adoecimento dos professores, características individuais, do ponto de vista cognitivo, também podem ser importantes para amenizar os transtornos desencadeados por demandas estressantes no dia a dia dos professores, como no caso da pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, as crenças de autoeficácia, emergem como um construto cognitivo que, pelo menos em parte, auxiliam na compreensão do comportamento humano frente às situações desafiadoras que ocorrem nas diferentes esferas da vida (Bandura, 1997). Segundo Bandura (1997), a autoeficácia se refere às crenças ou ao quanto uma pessoa acredita ser capaz de organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir determinadas realizações. A menos que as pessoas acreditem que suas ações podem produzir efeitos, elas terão pouco estímulo para agir, ou seja, se elas acreditam que não têm poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia estão relacionadas a motivação, engajamento e até mesmo aos estados afetivos das pessoas.

A autoeficácia docente, consiste basicamente no julgamento que os professores fazem sobre sua capacidade para ensinar (Bandura, 1997). Andreou *et al.* (2022, p. 1) dizem que “a autoeficácia do professor se refere ao julgamento dos professores sobre suas capacidades para trazer os resultados desejados de envolvimento e aprendizado do aluno para todos os alunos”. Tschannen-Moran e Hoy (2001), descrevem a eficácia do professor como a confiança dos professores em sua própria capacidade de ensinar sua matéria e produzir os resultados desejados de aprendizagem e envolvimento do aluno, apesar da presença de obstáculos na sala de aula.

Estudos relacionam a autoeficácia docente a resultados positivos para os professores como: maior comprometimento, menores níveis de estresse e *Burnout*, maior satisfação, bom manejo de classe, disposição para implementar práticas inovadoras na sala de aula, promoção da autonomia do aluno, melhor motivação, enfrentamento de situações desafiadoras, entre outros (Almeida; Freire, 2023, Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006; Bandura, 1997; Bzuneck, 2017; Morris; Usher; Chen, 2016; Santos; Inácio, 2021).

Acredita-se que os desafios levantados pela pandemia no campo educacional podem ter impactado a autoeficácia dos professores em diferentes níveis de ensino. Visto que as novas exigências impostas podem favorecer ao estresse, desmotivação e senso de incapacidade para realização das tarefas profissionais.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo caracterizar os estudos sobre a autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, a fim de compreender como esse construto foi investigado e o quanto os professores se sentiram capazes ensinar nas circunstâncias impostas no cenário pandêmico.

4.2 METODOLOGIA

4.2.1 Delineamento do estudo

Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa científica pode ser classificada com base na natureza da pesquisa, tipo de abordagem, objetivo e quanto aos procedimentos técnicos empregados. Sendo assim, no que concerne à sua natureza, o presente estudo configura-se como uma pesquisa básica, uma vez que tem o intuito de gerar conhecimentos e informações para o crescimento da ciência, porém sem aplicação prática prevista, mas que podem levar a resultados acadêmicos importantes (Fontelles *et al.*, 2009; Kauark; Manhães; Medeiros, 2010).

Quanto à forma de abordagem dos dados, caracteriza-se como pesquisa mista, ou seja, de caráter quanti e qualitativo (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010). É quantitativa por buscar traduzir os dados em representações numéricas como, por exemplo, percentual, média, mediana, desvio-padrão, entre outras técnicas estatísticas. Além disso, é qualitativa por buscar interpretar os fenômenos de cunho social, em profundidade, neste caso, a saúde docente, a partir dos principais achados apresentados nos estudos incluídos na análise (Fontelles *et al.*, 2009, Kauark; Manhães; Medeiros, 2010).

Com relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias frequentemente consistem na primeira etapa de uma investigação mais abrangente e, comumente, incluem o levantamento bibliográfico (Gil, 2022). Além disso, têm o intuito de proporcionar uma aproximação do pesquisador com o tema a ser investigado (Fontelles *et al.*, 2009; Gil, 2022). Constitui-se ainda como uma pesquisa descritiva, visto que possui como objetivo descrever as características de um fenômeno, amostra ou população, sendo um de seus aspectos mais distintos o uso de técnica estandardizada de coleta de informações (Fontelles *et al.*, 2009; Gil, 2022).

Quanto aos procedimentos técnicos, classifica-se como pesquisa bibliográfica, do tipo Revisão Integrativa da Literatura (RIL). Pesquisas bibliográficas são realizadas a partir de material já publicado, principalmente livros e artigos científicos, mas também manuscritos, textos, fotos e fontes disponíveis na internet (Fontelles *et al.*, 2009; GIL, 2022). Entre as diferentes formas de pesquisa bibliográfica existentes, a Revisão Integrativa da Literatura se destaca como um método sistemático de revisão da literatura que busca sintetizar as evidências a respeito de um tema investigado (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

Esse tipo de revisão é tradicionalmente utilizado nas pesquisas da área da saúde, principalmente no movimento da Prática Baseada em Evidências (PBE) (Botelho; Cunha; Macedo, 2011; Mendes; Silva; Galvão, 2008). Entretanto, embora ainda escassos, é possível encontrar estudos de Revisão Integrativa da Literatura nas ciências humanas e sociais (Botelho; Cunha; Macedo, 2011; Fernandes *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2020).

4.2.2 Revisão Integrativa da Literatura

Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 759) a Revisão Integrativa da Literatura consiste em um método cujo objetivo é agrupar e “sintetizar resultados das pesquisas sobre um determinado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado”. Desde a década de 1980, é caracterizada por Cooper (1984) como uma técnica de pesquisa original que possibilita a construção de conclusões gerais sobre uma área específica do conhecimento a partir da análise de estudos anteriores (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

Além disso, entre métodos de revisão, a revisão integrativa proporciona uma abordagem mais ampla, uma vez que nela podem ser considerados para análise, estudos com diferentes metodologias, ou seja, pesquisas experimentais e não-experimentais, combinando assim dados da produção acadêmica empírica e teórica (Botelho; Cunha; Macedo, 2011; Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010; Teixeira *et al.*, 2013).

O processo de elaboração da Revisão Integrativa da Literatura é bem definido na literatura, entretanto diferentes autores utilizam formas próprias de subdivisão das fases a serem seguidas (Cooper, 1984; Botelho; Cunha; Macedo, 2011; Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010; Teixeira *et al.*, 2013). Portanto, ressalta-se que este elaborado tem como base o processo de seis etapas da revisão integrativa descrito por Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Teixeira *et al.* (2013), a saber: *i*) Delimitação do tema ou elaboração da pergunta norteadora; *ii*) Amostragem ou busca na literatura (estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos); *iii*) Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionado/coleta de dados; *iv*) Avaliação/ análise crítica dos estudos incluídos na RIL; *v*) Interpretação ou discussão dos resultados e *vi*) Apresentação da revisão /síntese do conhecimento.

4.2.2.1 Etapa 1: Delimitação do tema ou questão de pesquisa problema.

Para elaboração da pergunta, utilizou-se a técnica P.V.O, onde P representa os participantes, contexto ou situação problema, V está relacionado às variáveis da pesquisa e O (*outcomes*) corresponde ao resultado esperado (Fernandes *et al.*, 2021; Ramos *et al.*, 2020). Sendo assim, neste estudo, os descritores de P foram: docentes, professores, pandemia, Covid-19, *pandemic*, *teachers*. Os descritores referentes às variáveis (V) do estudo foram: autoeficácia, crenças de eficácia, crenças de autoeficácia e *self-efficacy*. Portanto, o desfecho esperado (O) resultou na questão norteadora: “Como se caracterizam estudos sobre autoeficácia em professores no contexto da pandemia da Covid-19?”

4.2.2.2 Etapa 2: Amostragem ou busca da literatura

Uma vez delimitada a questão problema com base no tema da revisão, a segunda etapa é a busca de material em bases de dados. Com o avanço da tecnologia e a informatização dos dados, o uso de bases eletrônicas tornou-se o meio mais viável para realização das revisões da literatura (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Portanto, as bases de dados utilizadas para a busca da literatura foram *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Estas bases foram selecionadas por incorporarem um amplo conjunto de periódicos de diferentes áreas do conhecimento, além de serem amplamente reconhecidas pela comunidade científica. A partir dos descritores foram elaborados dez cruzamentos para busca nas bases de dados utilizando o operador booleano “AND”, como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1: Cruzamentos com os descritores para busca dos artigos sobre autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19 nas bases de dados Scielo, CAPES E BVS, publicados no período de 2020 a 2023.

CRUZAMENTOS UTILIZADOS PARA BUSCA NAS BASES DE DADOS
Autoeficácia AND professores AND pandemia
Autoeficácia AND docentes AND pandemia
Autoeficácia AND professores AND Covid-19
Autoeficácia AND docentes AND Covid-19
Crenças de autoeficácia AND professores AND pandemia
Crenças de autoeficácia AND docentes AND pandemia
Crenças de autoeficácia AND professores AND Covid-19
Crenças de autoeficácia AND docentes AND Covid-19
Self-efficacy AND teachers AND Covid-19
Self-efficacy AND teachers AND pandemic

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008), o revisor deve deixar claro nesta etapa, quais os critérios adotados para a elaboração da Revisão Integrativa da Literatura. Sendo assim, como critérios de inclusão para seleção do material nas bases de dados foram considerados: *i*) somente artigos; *ii*) publicados no período de 2020 a 2023; *iii*) com os descritores no título; *iv*) estudos empíricos com professores que lecionaram durante a pandemia da Covid-19; *v*) Artigo na íntegra; *vi*) gratuito; *vii*) Texto em português ou inglês. Foram excluídos os artigos que não se encaixavam nos critérios pré-estabelecidos, como: estudos teóricos ou de revisão; estudos com professores em formação ou estagiários; em outros idiomas além do inglês e português e estudos que mediram a autoeficácia sem relacionar com o contexto pandêmico.

4.2.2.3 Etapa 3: Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados

Esta fase é análoga a etapa de coleta de dados em uma pesquisa convencional e visa a extração dos dados nos artigos aprovados na etapa anterior (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). No caso da Revisão Integrativa da Literatura, recomenda-se a elaboração de um instrumento com a definição clara de todas as informações que serão coletadas em cada artigo. Tal instrumento pode já ter sido validado ou pode ser elaborado pelo autor (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010; Teixeira *et al.*, 2013).

Definiu-se como informações a serem coletadas para análise no presente estudo: a) ano da publicação, b) período da coleta de dados, c) local da coleta/país e continente, d) idioma da publicação, e) autores, f) tipo de estudo, g) tipo de pesquisa, h) participantes, i) nível de ensino de atuação dos professores, j) instrumentos de coleta de dados, k) domínios de autoeficácia avaliados pelas escalas, l) palavras-chave. Como instrumento para registro dos dados, elaborou-se uma planilha no Microsoft Excel, versão 2019.

4.2.2.4 Etapa 4: Avaliação dos estudos incluídos na revisão

Uma vez coletados os dados nos artigos, a quarta etapa da revisão consiste na análise destes com o objetivo de identificar os principais resultados apresentados pela literatura sobre a temática investigada (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010; Teixeira *et al.*, 2013).

Os artigos foram analisados primeiramente a partir da ferramenta virtual de análise denominada *Rayyan*, que consiste em um aplicativo *online* que auxilia na elaboração de pesquisas como revisões sistemáticas e metanálises. O uso da ferramenta otimiza a triagem

inicial do material selecionado, permitindo o uso de recursos variados, como remoção de duplicatas, análise de títulos, resumos e palavras-chave e monitoramento dos artigos incluídos e excluídos, por exemplo.

No *Rayyan* foi possível fazer a leitura minuciosa de todos os resumos analisando assim, se os trabalhos atendiam os demais critérios de elegibilidade, ou seja, estudos empíricos, com professores que lecionaram durante a pandemia, em idioma inglês ou português, gratuitos e disponíveis integralmente. Os artigos importados para a plataforma foram analisados às cegas por dois juízes.

Os dados selecionados descritos na etapa anterior (ano de publicação, local de origem dos estudos e idioma, metodologia dos estudos, participantes e os instrumentos utilizados para medir a autoeficácia dos professores, domínios de autoeficácia) foram analisados primeiramente quantitativamente, por meio de descrição estatística dos dados numéricos, e apresentados em forma de gráficos e tabelas. Na segunda parte da análise, de abordagem qualitativa, as palavras-chave dos artigos foram introduzidas na ferramenta *Word Clouds*, que permite a criação de nuvens de palavras, dando destaque para aquelas que ocorrem com maior frequência.

4.2.2.5 Etapa 5: Interpretação dos resultados

De acordo com Teixeira *et al.* (2013), esta etapa corresponde à discussão dos resultados analisados. Esta deve ser feita tendo como base referências distintas às que foram levantadas, para que tais achados sejam corroborados a partir de estudos anteriores que abordem o mesmo tema, e que auxiliem o revisor a ser capaz de fazer comparações, identificar conclusões, implicações e que tenha parâmetro para realização de inferências (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Além disso, nesta fase é possível identificar lacunas para as quais podem ser feitas sugestões de pesquisas futuras na área em questão.

4.2.2.6 Etapa 6: Apresentação da revisão /síntese do conhecimento.

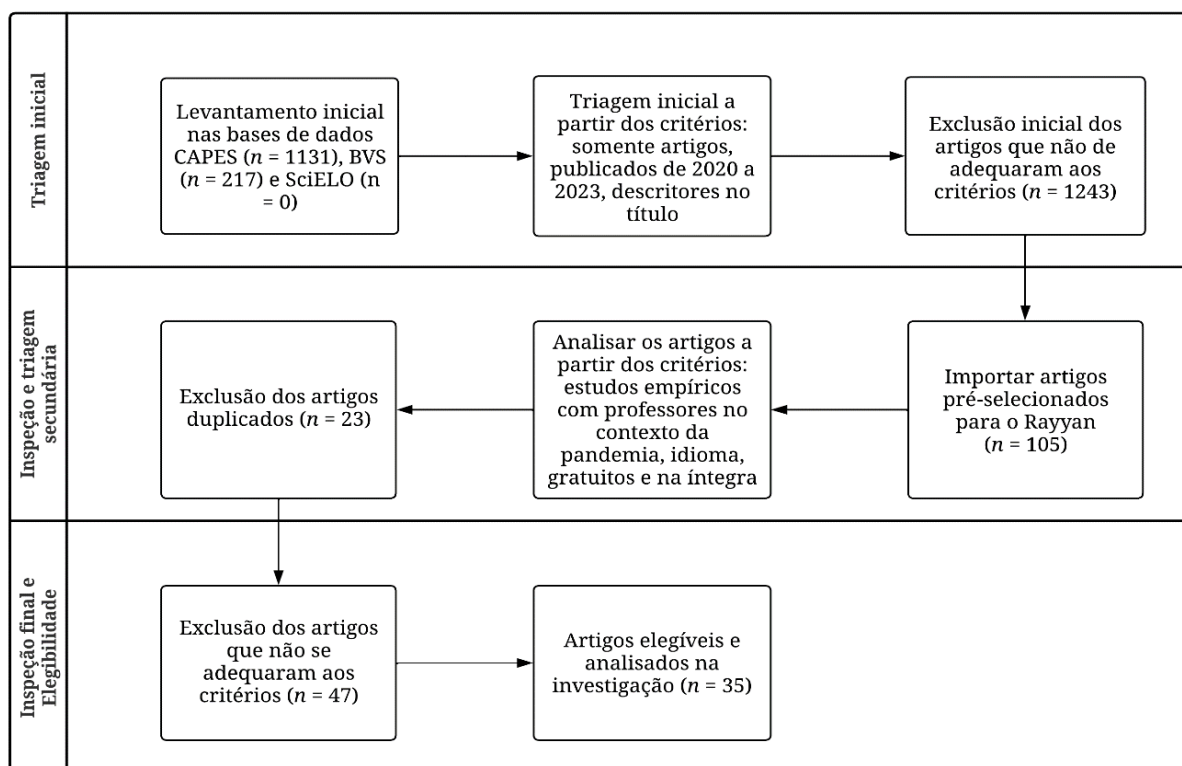
Por fim, a apresentação da revisão consiste na elaboração do presente estudo.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As buscas nas bases de dados foram feitas em junho de 2023 e resultaram num total inicial de 1348 artigos, sendo 1131 provenientes do Portal de Periódicos da Capes, 217 da

Biblioteca Virtual de Saúde e nenhum artigo na SciELO. A Figura 1 apresenta o fluxograma dos passos da presente revisão.

Figura 1: Fluxograma referente às etapas para a seleção dos artigos autoeficácia em professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, no Portal da Capes, SciELO e BVS.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após aplicação dos critérios de seleção (somente artigos, publicados de 2020 a 2023 e com descritores no título) no levantamento inicial feito nas plataformas de busca (Capes, SciELO e BVS) restaram 105 artigos que foram importados no formato de extensão RIS e submetidos manualmente na ferramenta *Rayyan*. Nesta plataforma os artigos foram analisados considerando os critérios de elegibilidade: ser estudos empíricos feitos com professores que lecionaram durante o período pandêmico, estarem no idioma inglês ou português, serem gratuitos e disponíveis integralmente.

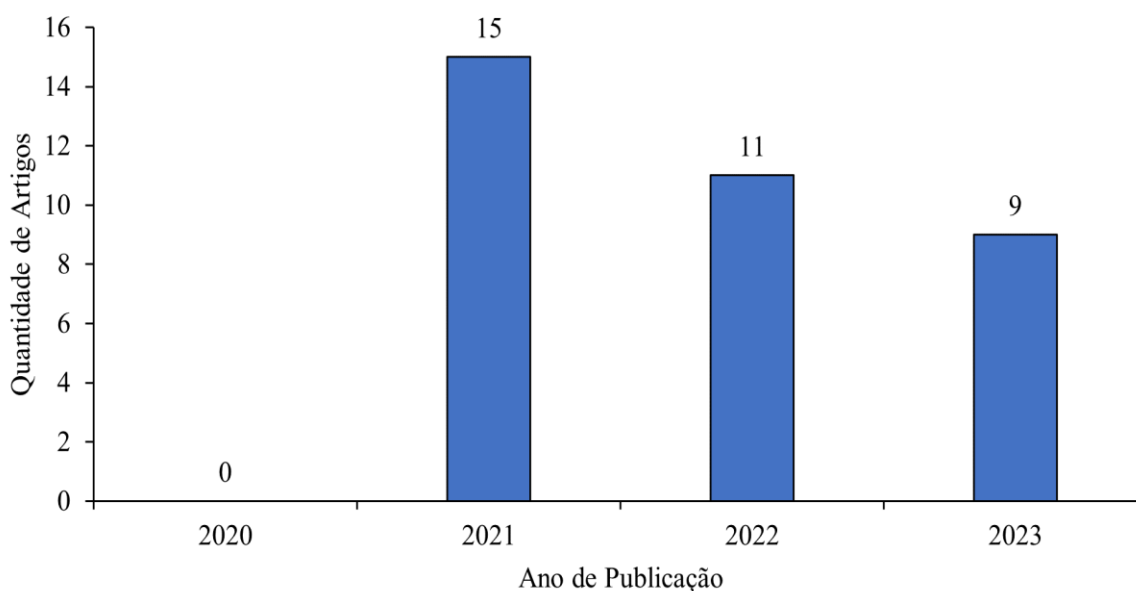
Depois de aplicados os critérios de seleção e exclusão, 23 artigos foram excluídos por estarem duplicados e 47 por não se adequarem aos demais critérios, a saber: 19 artigos pela população ser outra que não a de docentes ou por serem professores em formação, 17 por estarem publicadas em outro idioma que não português e inglês, 7 artigos por não apresentar a metodologia bem delineada não sendo possível identificar se o construto da autoeficácia foi

avaliado; 2 artigos não estavam disponíveis e 2 foram realizados sem considerar o contexto da pandemia. O refinamento resultou num quantitativo final de 35 artigos.

4.3.1 Ano de publicação e período de realização das pesquisas

Na Figura 2, é apresentada a quantidade de artigos publicados por ano, sobre o tema da autoeficácia docente no contexto da pandemia, publicados de 2020 a junho de 2023.

Figura 2: Quantidade de artigos por ano, sobre o tema autoeficácia em professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, no Portal da CAPES, SciELO e BVS.



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

A Figura 2 indica que a maioria dos artigos sobre o tema investigado foi publicada no ano de 2021 ($n = 15$, 42,8%), seguido pelos anos de 2022 ($n = 11$, 31,4%) e 2023 ($n = 9$, 25,7%). O ano de 2020, por sua vez, não teve apresentado nenhum estudo sobre o tema, considerando os critérios de seleção da presente pesquisa nas plataformas analisadas. A partir disso reflete-se primeiramente que, embora os primeiros casos da doença tenham começado em dezembro de 2019, foi só em 2020 que acontecimentos relacionados à disseminação da Covid-19 tiveram seu ápice inicial, uma vez que foi só em 11 de março que a Organização Mundial da Saúde declarou o estado de pandemia (OPAS, 2020). Infere-se, portanto, que boa parte dos estudos entre docentes começaram a ser desenvolvidos a partir desse período, logo após o fechamento das escolas. Como será visto mais adiante (Tabela 1), considerando que as pesquisas empíricas foram se desenrolando ao longo do ano de 2020, e o tempo despendido entre a escrita, revisão, submissão e avaliação dos artigos pelos periódicos, é de se esperar que as publicações tenham começado a acontecer a partir do ano de 2021.

Observa-se ainda que, após 2021, o número de publicações sobre o tema apresenta um leve decréscimo, com 11 publicações em 2022 e 9 publicações até junho de 2023, talvez em decorrência da minimização do interesse sobre tema visto que a pandemia foi, aos poucos, sendo controlada por meio das medidas de contenção da propagação da doença, somada, principalmente, à política de vacinação. Entretanto, é necessário refletir sobre o impacto da pandemia nos anos posteriores à sua gênese, uma vez que foi apenas em 5 de maio de 2023, que a Organização Mundial da Saúde, declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) relacionada à Covid-19 (OPAS, 2023). Isso não significa que a doença deixou de ser uma ameaça à saúde pública, visto que ainda existe a propagação do vírus. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, esse é o momento para a transição de um modo de emergência para um de manejo da Covid-19 (OPAS, 2023). Na Tabela 1, são apresentados os dados referentes ao período em que as pesquisas foram realizadas.

Tabela 1: Ano em que as pesquisas realizaram a coleta de dados para realização dos estudos sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023 no Portal da CAPES, SciELO e BVS.

Período em que as pesquisas foram realizadas	N	%
2020	17	48,50
2021	4	11,42
2019 e 2020	1	2,85
2020 e 2021	2	5,71
Não especificaram o período	11	31,40
Total	35	100,00

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Verifica-se na Tabela 1, que aproximadamente metade das pesquisas ($n = 17$, 48,5%) foram realizadas no ano de 2020. Dos 17 estudos, 12 tiveram a sua coleta de dados realizada no primeiro semestre do ano de 2020, principalmente entre os meses de abril e junho; três no segundo semestre, de outubro a dezembro, e dois estudos compreenderam os dois semestres do ano de 2020. Tal fato, pode ser um fator explicativo para não se ter encontrado publicações referentes ao tema no ano de 2020, mas apenas nos anos subsequentes. Ainda com base na Tabela 1, verifica-se que 31,4% ($n = 11$) dos estudos não especificaram o período em que os dados da pesquisa foram coletados. No ano de 2021, quatro estudos foram feitos. Outros três estudos, tiveram suas coletas realizadas no período de dois anos, sendo um em 2019 e 2020, e os demais em 2020 e 2021 (Tabela 1).

4.3.2 Local de origem dos estudos e idioma da publicação

Ainda com relação à caracterização dos estudos, a Tabela 2 apresenta a quantidade e percentual de artigos sobre o tema, com base no país de origem, continente e idioma em que foram publicados.

Tabela 2: Quantidade e percentual de artigos de acordo com o país de origem das publicações sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023 no Portal da CAPES, SciELO e BVS.

País de origem do artigo	Quantidade (n)	Percentual (%)	Continente	Idioma
África do Sul.	1	2,86	África	Inglês
Alemanha	2	5,71	Europa	Inglês
Austrália	2	5,71	Oceania	Inglês
Áustria	1	2,86	Europa	Inglês
Brasil	1	2,86	América	Inglês
China	1	2,86	Ásia	Inglês
Estados Unidos	5	14,27	América	Inglês
Filipinas	1	2,86	Ásia	Inglês
Grécia	1	2,86	Europa	Inglês
Hungria	1	2,86	Europa	Inglês
Indonésia	2	5,71	Ásia	Inglês
Irã	1	2,86	Ásia	Inglês
Itália	5	14,27	Europa	Inglês
Japão	1	2,86	Ásia	Inglês
Malásia	1	2,86	Ásia	Inglês
Polônia	1	2,86	Europa	Inglês
Sérvia	1	2,86	Europa	Inglês
Taiwan	1	2,86	Ásia	Inglês
Turquia*	2	5,71	Transcontinental (Europa e Ásia)	Inglês
Estudo com 6 países Árabes (Bah Rain, Jordânia, Líbano, Omã, Arábia Saudita e Emirados Árabes Unidos)	1	2,86	Ásia	Inglês
Espanha e Estados Unidos	1	2,86	Transcontinental (Europa e América)	Inglês
Itália e outros países Europeus**	1	2,86	Europa	Inglês
Chipre e Turquia	1	2,86	Transcontinental (Ásia e Europa)	Inglês
Total	35	100,00		-

Notas: (*) A Turquia é considerada um país transcontinental, pois parte do seu território se localiza na Europa e outra parte na Ásia. (**) Alemanha; Letônia; Liechtenstein; Lituânia; Portugal; Espanha; Áustria; Holanda; Irlanda; França; Hungria (Rabaglietti *et al.*, 2021).

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Com relação ao país de origem, constatou-se que as 35 pesquisas publicadas foram desenvolvidas com docentes de 34 países. Analisando a distribuição continental dos estudos, verificou-se ainda que estes são provenientes em sua maioria do continente europeu ($n = 15$), seguido pela Ásia ($n = 9$), América ($n = 6$), Oceania ($n = 2$) e África ($n = 1$). Além disso, quatro estudos foram considerados transcontinentais, por abrangerem pesquisas com professores de

países de continentes distintos, três deles realizados em países da Europa e Ásia em conjunto e um feito com países da Europa e América.

Esses resultados são, pelo menos em parte, compatíveis com a proporção de regiões mundiais atingidas pela Covid-19. De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (2023), o continente Europeu foi o mais afetados pela doença onde, até o ano de 2023, apresentou mais de 275 milhões de casos confirmados. Até janeiro de 2022, o continente americano estava em segundo lugar mundial no número de casos, com aproximadamente 146 milhões de registros. Porém, a partir de fevereiro de 2022 a região que passou a ocupar essa posição foi a Pacífico Ocidental, com 206 milhões de registros acumulados de Covid-19 na população.

Em 2023, as Américas ranquearam em terceiro lugar na quantidade de casos da doença desde o seu início (OMS, 2023). A Ásia, por sua vez, ficou em quarto lugar, com mais de 61 milhões de pessoas infectadas (OMS, 2023). Por outro lado, de acordo com o painel da Organização Mundial da Saúde (2023) sobre o coronavírus, o continente com menor número de casos registrados foi a África. Portanto, pode-se inferir nesse cenário que a preocupação dos cientistas em estudar os professores e sua autoeficácia, parece ter sido proporcional a realidade do impacto da pandemia em cada região do mundo.

Estudo feito por Klassen *et al.* (2011), anterior a pandemia, já apresentava o processo de internacionalização dos estudos sobre o tema referente a autoeficácia no contexto docente. Entre 208 artigos encontrados sobre o tema, os autores verificaram que a maioria eram da provenientes de países da América do Norte (57%), seguidos por estudos conduzidos na Europa (18%) e Ásia (15%). Oceania e África, tiveram uma amostra dos estudos de 5% e 2%, respectivamente. Apenas um estudo foi encontrado na região da América do sul, o que correspondia a menos de 1% do total das publicações selecionadas (Klassen *et al.*, 2011).

Destaca-se ainda, que os países com o maior número de pesquisas foram os Estados Unidos e Itália, cada um com cinco estudos desenvolvidos. Além disso, outras duas pesquisas transcontinentais tiveram amostras destas duas nações, o que somando, resulta em um total de 6 estudos em cada uma delas (Tabela 1). A partir desses dados, é importante observar que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (2023), os Estados Unidos foram o país com o maior número de óbitos acumulado no mundo em decorrência da Covid-19, somando mais de 1 milhão e 100 mil mortes. A Itália, por sua vez, foi um dos primeiros países europeus a ser gravemente afetado pela pandemia, sendo também o primeiro dessa região continental a implementar a estratégia do bloqueio total, a fim de garantir o distanciamento físico ente a população (Rabaglietti *et al.*, 2021).

É importante lembrar, que as pesquisas sobre as crenças de eficácia docente começaram a ser realizadas nos Estados Unidos, com populações americanas, sendo a maior parte dos pesquisadores também americanos (Klassen *et al.*, 2011). A literatura ressalta a importância de se explorar a autoeficácia dos professores em contextos distintos, uma vez que cada país tem as suas variações ambientais e de práticas pedagógicas que podem influenciar nas crenças dos docentes sobre suas possibilidades de ação (Klassen *et al.*, 2011).

Outro achado de destaque é que, de acordo com os critérios estabelecidos, foi selecionada apenas uma pesquisa brasileira sobre o tema da autoeficácia dos docentes no cenário pandêmico. Convém ressaltar que o Brasil, foi também um dos países mais atingidos, estando em terceiro lugar no número de casos e o segundo com a maior quantidade de óbitos no ranking mundial (OMS, 2023). Além disso, conforme a Unesco (2022), no contexto educacional, o país esteve entre os que permaneceram mais tempo com as escolas fechadas durante a pandemia, chegando a uma média de 78 semanas sem atividades presenciais, o que leva a necessidade de se investigar como tal realidade impactou o trabalho dos professores e as suas crenças de autoeficácia para lecionar nessa conjuntura.

Tal fato apresenta-se como preocupante, pois se mostra como uma área lacunar de estudos no cenário nacional. Uma vez que a autoeficácia tem se mostrado na literatura como um importante protetor da saúde mental dos professores e um recurso para gerenciamento de situações estressantes, assim como um fator de influência nos aspectos motivacionais e do comportamento do docente em relação às suas estratégias de trabalho (Bandura, 1997; Pereira; Ramos; Couto, 2022; Rabaglietti *et al.*, 2021), faz-se necessário que mais estudos sejam feitos sobre o tema, especialmente em um cenário de crise como foi o da pandemia da Covid-19. Revisões anteriores como as de Iaochite *et al.* (2016) e Pereira, Ramos e Couto (2022) sobre a autoeficácia, apontam que embora tenha havido um crescimento nos últimos anos, ainda assim são poucas publicações sobre esse importante objeto de estudo no cenário brasileiro em comparação com a literatura internacional.

Quanto ao idioma das publicações, constatou-se que todos os estudos foram publicados na língua inglesa, ainda que entre os critérios de seleção contemplassem trabalhos também em português. Em uma revisão realizada por Iaochite *et al.* (2016), com o intuito de identificar as pesquisas sobre autoeficácia no contexto brasileiro, publicadas no período de 2002 a 2013, os autores recuperaram 15 estudos e também verificaram que a maior parte da literatura sobre esse construto, está majoritariamente em idioma estrangeiro, tendo destaque a língua inglesa, podendo inclusive, influenciar no uso reduzido desse referencial em pesquisas nacionais (Iaochite *et al.*, 2016).

4.3.3 Metodologia dos estudos

Com relação aos aspectos metodológicos utilizados nas pesquisas, a Tabela 3 apresenta uma síntese das principais informações referentes ao tipo de abordagem utilizada, forma de realização da coleta de dados, tipo de estudo e técnica de pesquisa das publicações.

Tabela 3: Quantidade e percentual de artigos com base na abordagem da pesquisa, tipo de coleta de dados, técnica de pesquisa e tipo de estudo das publicações sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023 no Portal da CAPES, SciELO e BVS.

Abordagem	Quantidade (n)	Percentual (%)
Mista	5	14,29
Quantitativa	27	77,14
Qualitativa	3	8,57
Total	35	100,00
Tipo de coleta		
<i>Online</i>	32	91,43
Presencial	2	5,71
Telefone	1	2,86
Total	35	100,00
Tipo de estudo		
Transversal	32	91,43
Longitudinal	3	8,57
Total	35	100,00
Técnica de pesquisa		
Estudo de caso	2	5,71
Levantamento	33	94,29
Total	35	100,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Verifica-se, a partir da Tabela 4, que os estudos empíricos analisados utilizaram principalmente a abordagem quantitativa para análise de dados ($n = 27$, 77,14%), além disso, 91,43% ($n = 32$) das coletas de dados das pesquisas foram realizadas no formato remota, com utilização de questionários *online* (*e-survey*). A técnica de pesquisa mais utilizada foi a de levantamento de campo, por 94,29% ($n = 33$) dos estudos. Por fim, 91,43% ($n = 32$) dos estudos foram do tipo transversal, ou seja, tiveram como objetivo apontar a frequência que uma determinada variável em uma população específica, de uma determinada área geográfica e em um momento específico.

A segunda abordagem mais utilizada nos estudos foi a mista ($n = 5$, 14,29%), ou seja, quantitativa e qualitativa para análise dos dados (Baroudi; Shaya, 2022; Cardullo *et al.*, 2021; Lee; Ogawa, 2021; Soncini; Politi; Matteucci, 2021; Yasemin *et al.*, 2021), seguida dos estudos qualitativos que representaram 8,57% ($n = 3$) da amostra (Dewi; Kristina; Ngadiso, 2022; Meisner; McKenzie, 2023; Ndabankulu; Muller; Tsotetsi, 2022). Quanto à forma de coleta,

apenas dois (5,71%) estudos foram realizados presencialmente e uma (2,85%) pesquisa foi feita por telefone. Duas pesquisas (5,71%) utilizaram a técnica do estudo de caso e apenas 8,57% ($n = 3$) dos estudos foram o tipo longitudinal.

Vale ressaltar que, em todos os estudos que se caracterizam como de abordagem mista ($n = 5$), o construto da autoeficácia foi medido por meio de escalas, apresentando resultados quantitativos. Porém, observou-se nestas pesquisas que, além das escalas para medir autoeficácia e outros construtos, todas fizeram uso de no mínimo uma e no máximo dez questões abertas para entrevistar os professores (Baroudi; Shaya, 2022; Cardullo *et al.*, 2021; Lee; Ogawa, 2021; Soncini; Politi; Matteucci, 2021; Yasemin *et al.*, 2021). Entre pesquisas que se caracterizam como qualitativas ($n = 3$), duas utilizaram escalas para medir a autoeficácia e questões abertas para analisar outras variáveis (Dewi; Kristina; Ngadiso, 2022; Meisner; McKenzie, 2023). Somente o estudo de Ndabankulu, Muller e Tsotetsi (2022), desenvolvido na África do Sul, avaliou as crenças de autoeficácia dos professores a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando quatro questões abertas com professores iniciantes da província de Qwaqwa.

Em uma revisão realizada por Morris, Uher e Chen (2016), cujo objetivo foi analisar as formas como os pesquisadores conceituavam e mediam a autoeficácia de ensino, os autores recuperaram 82 trabalhos e encontram resultados semelhantes, no que diz respeito à caracterização dos estudos. A maioria das pesquisas foi de abordagem puramente quantitativa ($n = 36$), seguidas por estudos de métodos mistos ($n = 31$) e em menor quantidade estudos qualitativos ($n = 15$). Além disso, os autores identificaram que os nos estudos quantitativos e mistos, grande parte foram de natureza transversal. Esses resultados indicam a necessidade de realização de mais estudos com abordagens qualitativas e mistas, longitudinais e com outras técnicas de pesquisa além do levantamento de campo.

Estudos como os de Iaochite *et al.* (2016), Klassen *et al.* (2011) e Morris, Usher e Chen (2016), já apontam essa necessidade há mais de uma década, indicando que a pesquisa qualitativa, embora tenha apresentado algum crescimento, tem sido negligenciada em comparação com os estudos quantitativos no que concerne ao construto da autoeficácia tanto em professores quanto em alunos. Tschanen-Moran, Hoy e Hoy (1998) também destacam que estudos de caso ajudariam a compreender melhor como as crenças de autoeficácia do professor operam.

Na presente pesquisa, observou-se que os estudos utilizaram, por exemplo, a Plataforma *Google Forms* para elaboração dos formulários e distribuição em formato de *link* URL (Gobbi *et al.*, 2021; Lee; Ogawa, 2021; Rabaglietti *et al.*, 2021). Além disso, *e-mails* e as redes sociais

persoais e acadêmicas dos pesquisadores tais como *LinkedIn*, *Facebook* e *WhatsApp*, foram de grande auxílio para divulgação das pesquisas *online* (Garcia-Martin; Rico; Garcia-Martin, 2023; Lee; Ogawa, 2021; Pressley; Rangel, 2023; Steigleder *et al.*, 2023).

Quando à forma de coleta de dados, compreende-se que o caráter excepcional da pandemia e a necessidade de seguir os protocolos de prevenção à disseminação da Covid-19, levou à realização em massa das pesquisas no formato *e-survey*. De acordo com Pallazzi, Schmidt e Piccinini (2020), a pandemia ampliou as conexões virtuais entre as pessoas, de modo que o uso de recursos tecnológicos auxiliou na diminuição da distância geográfica. A inviabilidade de coletas de dados presenciais, levou os pesquisadores a adaptarem seus instrumentos de coleta de dados (Pallazzi; Schmidt; Piccinini, 2020).

4.3.4 Participantes

Com relação ao número de participantes dos estudos, constatou que, em média, as pesquisas contaram com a participação de 465,02 docentes, com um desvio padrão de 633,14. A pesquisa com maior número de participantes contou com 3467 professores respondentes e a com menor amostra teve apenas cinco docentes. Em revisão feita por Morris, Usher e Chen (2016) a média dos participantes nos estudos analisados foi de 139 em pesquisas quantitativas. Klassen *et al.* (2011) em uma revisão para investigar o estado da pesquisa sobre as crenças de eficácia dos professores, ou seja, autoeficácia individual e coletiva, publicadas de 1998 a 2009, encontrou em 208 artigos empíricos analisados uma amostra média 242 de participantes nos estudos de natureza quantitativa, com um intervalo de 29 a mais de 26.000 participantes.

Já nos que diz respeito ao nível de ensino em que os professores atuam, constatou-se que 77,14% ($n = 27$) dos estudos foram realizados com professores que atuavam na Educação Básica, ou seja, lecionavam no ensino infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio. Um único estudo (2,85%) foi feito exclusivamente com docentes da Educação Superior. Três pesquisas (8,57%) envolveram professores tanto da Educação Básica quanto da Superior e quatro estudos não especificaram o nível de ensino em que os participantes atuavam. Estudo de Klassen *et al.* (2011) e Iaochite *et al.* (2016), constatou uma prevalência de pesquisas com professores do ensino Fundamental e Ensino médio, com o intuito de medir as crenças de autoeficácia docente. Os presentes dados indicam a relevância de se ampliar as pesquisas com professores principalmente do ensino superior e em outras modalidades de educação, como Educação Especial, Ensino profissionalizante.

4.3.5 Instrumentos utilizados para medir a autoeficácia

Quanto aos instrumentos utilizados para medir a autoeficácia docente nas pesquisas, constatou-se que 97,4% (n = 34) dos estudos utilizaram escalas e apenas um estudo utilizou exclusivamente questões abertas em forma de entrevista para avaliar as crenças de autoeficácia dos professores (Ndabankulu; Muller; Tsoetsi, 2022). Destes 34 estudos, os estudos de Ninkoviý *et al.* (2021) e Weißenfels; Klopp; Perels, (2022), utilizaram, cada um, duas escalas para medir a autoeficácia em domínios diferentes.

Na Tabela 4, é apresentado um detalhamento dos instrumentos utilizados para medir especificamente o construto da autoeficácia, visto que na maioria dos estudos foram avaliadas outras variáveis para as quais foram aplicados inventários diversificados. Verifica-se a quantidade de instrumentos utilizados para avaliar a autoeficácia, os nomes das escalas e seus respectivos autores, os autores dos estudos, a frequência com que as escalas foram utilizadas e o agrupamento dos domínios investigados nos estudos analisados (Tabela 4).

Tabela 4: Quantidade de instrumentos utilizados para medir a autoeficácia nos estudos sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, no Portal da CAPES, SciELO e BVS, de acordo com autor da escala, autor (es) (ano) dos estudos e domínio de autoeficácia investigado (continua).

N	Instrumento para medir a autoeficácia	Autor da escala	Autor (es) dos estudos	f	Domínio de AE investigado
1	<i>The Teacher Sense of Self-Efficacy Scale</i> (Escala de senso de Autoeficácia do Professor)	Tschannen-Moran e Hoy (2001)	Billeett, Turner e Li (2023) Kast <i>et al.</i> (2021) Pressley e Rangel (2023) Baroudi e Shaya (2022) Pressley (2021) Pellerone (2021) Ninkoviý <i>et al.</i> (2021) Daniel e Van Bergen (2023) Cataudella <i>et al.</i> (2021) Andreau <i>et al.</i> (2022)	10	
2	<i>Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale</i> (NTSES) (Escala Norueguesa de Autoeficácia para Professores)	Skaalvik e Skaalvik's (2007)	Szabó <i>et al.</i> (2022) Geraci, Inguglia e D'Amico (2023) Soncini, Politi e Matteucci (2021)	3	Autoeficácia docente (f = 18)
3	Autoeficácia dos professores	Elaboração própria	Maksum, Purwono e Hidayatulloh (2022)	1	
4	Escala de autoeficácia do professor	Pfzner-Eden <i>et al.</i> (2014)	Weißenfels, Klopp e Perels (2022)	1	
5	Autoeficácia no ensino de Educação Física	Elaboração própria	Gobbi <i>et al.</i> (2021)	1	
6	Escala de autoeficácia do Professor	Não específica	Dewi, Kristina e Ngadiso (2022)	1	
7	Escala de autoeficácia para o ensino	Yoon <i>et al.</i> (2012)	Cardullo <i>et al.</i> (2021)	1	

Tabela 4: Quantidade de instrumentos utilizados para medir a autoeficácia nos estudos sobre autoeficácia de professores no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023, no Portal da CAPES, SciELO e BVS, de acordo com autor da escala, autor (es) (ano) dos estudos e domínio de autoeficácia investigado (final).

N	Instrumento para medir a autoeficácia	Autor da escala	Autor (es) dos estudos	f	Domínio de AE investigado
8	Escalas de autoeficácia para o uso de mídia digital	Elaboração própria	Weißenfels, Klopp e Perels (2022)	1	
9	Escala de autoeficácia das Tecnologias de Informação dos professores	Vanderline e Van Brock (2010)	Ninkovič <i>et al.</i> (2021)	1	
10	Escala de autoeficácia em relação à educação à distância	Yildiz (2015)	Yasemin <i>et al.</i> (2021)	1	
11	Inventário de autoeficácia para o ensino <i>online</i>	Madduk e Gosselin (2012)	Farkhani, Badiei e Rostami (2022)	1	
12	Escala Edu-Covid- autoeficácia percebida para uso de diferentes plataformas virtuais	Garcia-Martin e Garcia Martin (2021)	Garcia-Martin, Rico e Garcia-Martin (2021)	1	Autoeficácia para lidar com o ensino remoto (f = 10)
13	Eficácia percebida para o ensino <i>online</i>	Elaboração própria	Meisner e McKenzie (2023)	1	
14	Escala de autoeficácia de ensino <i>online</i>	Elaboração própria (a partir de 6 instrumentos analisados)	Wang <i>et al.</i> (2023)	1	
15	Autoeficácia para uso de tecnologias	Elaboração própria	Lee e Ogawa (2021)	1	
16	Autoeficácia do conhecimento tecnológico	Adaptado de Lazar <i>et al.</i> (2020)	Cahapay e Anoba (2021)	1	
17	Autoeficácia tecnológica	Modificada a partir de Huang <i>et al.</i> (2019) e Compeau e Higgins (1995)	Zhu <i>et al.</i> (2022)	1	
18	<i>Scale of General Self-Efficacy</i> (GSE)	Schwarzer e Jerusalem (1995)	Rabaglietti <i>et al.</i> (2021) Bartosiewicz <i>et al.</i> (2022) Yenen e Çarkit (2023)	3	Autoeficácia Geral (f = 4)
19	<i>Short scale for measuring general self-efficacy beliefs</i>	Beirlen <i>et al.</i> (2013)	Steigleder <i>et al.</i> (2023)	1	
20	<i>Organizational Self-Efficacy Scale</i>	Rigotti; Schyns e Mohr (2008)	Pereira; Gonçalves; Assis (2021)	1	Autoeficácia organizacional (f = 1)
21	Escala de Autoeficácia na crise	Park e Avery (2019)	Baguri <i>et al.</i> (2022)	1	Autoeficácia na crise (f = 1)
22	Autoeficácia para o desenvolvimento gráfico	Uzunboylu e Terzioğlu Oz (2016)	Öz; Uzunboylu; Özçınar, 2021	1	Autoeficácia para o desenvolvimento gráfico (f = 1)
23	Questionário autorreferido com 4 questões sobre autoeficácia.	Elaboração própria	Tang <i>et al.</i> (2021)	1	Autoeficácia para prevenção de doença (f = 1)
Frequência total				36	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

A partir da Tabela 4, observa-se que foram utilizadas 23 escalas diferentes para avaliar o construto da autoeficácia nos estudos, e que estas analisaram pelo menos sete domínios diferentes: autoeficácia docente (f = 18), autoeficácia para lidar com o ensino remoto (f = 10), Autoeficácia geral (f = 4), Autoeficácia organizacional (f = 1), Autoeficácia na crise (f = 1),

Autoeficácia para o desenvolvimento gráfico ($f = 1$) e Autoeficácia para prevenção de doença ($f = 1$).

O domínio mais investigado entre os participantes das pesquisas foi a autoeficácia docente, contabilizando um total de 18 artigos. Nesse domínio, a escala mais utilizada nas pesquisas foi a “*The Teacher Sense of Self-Efficacy Scale*” (TSES), desenvolvida por Tschannen-Moran e Hoy (2001), em dez estudos. Essa escala foi aplicada em versões adaptadas e validadas, assim como em formato longo ou curto, com os grupos de docentes em cada país em que as pesquisas foram realizadas. A TSES consiste em um inventário que em sua versão longa contém 24 itens e 12 itens na versão curta. Em ambos os casos, a escala é subdividida em três subescalas ou fatores que medem a confiança do professor para estratégias instrucionais, gestão da sala de aula e para o envolvimento dos alunos. O índice de confiabilidade das duas formas variou, originalmente, com um α de *Cronbach* = 0,95 a 0,98 (Tschannen-Moran; Hoy, 2001).

Questões referentes às estratégias instrucionais são exemplificadas como “quão bem você consegue implementar estratégias alternativas em sua sala de aula?”, “até que ponto você consegue fornecer uma boa explicação ou exemplo alternativo quando os seus alunos estão confusos?” e “até que ponto você pode usar diversas estratégias de avaliação?”. Com relação à gestão da sala de aula, o professor responde perguntas como “quanto você pode fazer para controlar o comportamento perturbador na sala de aula?”, “quanto você pode fazer para que as crianças sigam as regras da sala de aula?” e “Quanto você pode fazer para acalmar um aluno perturbador ou barulhento?” (Tschannen-Moran; Hoy, 2001).

No que concerne às questões sobre suas crenças de autoeficácia par envolver os alunos, exemplifica-se com questões como “quanto você pode fazer para motivar os alunos que demonstram pouco interesse nos trabalhos escolares?”, “quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está reprovando?” e “quanto você pode fazer para ajudar seus alunos a pensarem criticamente?” (Tschannen-Moran; Hoy, 2001). Nos estudos que fizeram uso da TSES (Tabela 4), as respostas dos professores variaram em escalas de tipo *Likert* de 4 pontos (1 – nada verdadeiro e 4 certamente verdadeiro) (Kast *et al.*, 2021), 9 pontos (1 – nada a 9 – muito) (Andreau *et al.*, 2022; Baroudi; Shaya, 2022; Cataudella *et al.*, 2021; Daniel; Van Bergen, 2023; Ninkovič *et al.*, 2021; Pellerone, 2021; Pressley; Rangel, 2023; Pressley, 2021) e 10 pontos (1- nada e 10 - muito) (Billet; Turner; Li, 2023). A consistência interna geral da escala nos estudos analisados variou com um α de *Cronbach* de 0,90 a 0,97, mostrando alta confiabilidade.

Numa revisão desenvolvida por Santos e Inácio (2021), cujo objetivo foi fazer um levantamento de publicações de 2009 a 2019, a respeito dos instrumentos utilizados pra avaliar a autoeficácia de professores e detectar os construtos relacionados ao tema, as pesquisadoras selecionaram 21 artigos provenientes das bases PePSIC, ERIC e SciELO, a partir de critérios estabelecidos. Entre os resultados encontrados, verificou-se que os estudos utilizaram diferentes instrumentos de medida para as avaliar as crenças de autoeficácia, sendo que apenas dois deles se repetiam, entre os quais estava a *Teachers Sense of Self-efficacy Scale* (TSES) (Tschannen-Moran; Hoy, 2001) e o *Teacher Efficacy Beliefs Scale-Self* (TEBS-Self) (Dellinger *et al.*, 2008), cada um utilizado em duas pesquisas (Santos; Inácio, 2021).

Klassen *et al.* (2009) realizaram um estudo para explorar a validade da TSES em grupos de professores de cinco países da América do Norte, Ásia e Europa. Participaram professores do Canadá, Estados Unidos, Chipre, Singapura e Coreia, que lecionavam no ensino fundamental e médio. Os resultados evidenciaram que os itens que compõem a TSES, mostraram forte confiabilidade por meio de testes de consistência interna, além de invariância consistente nos grupos de professores dos diferentes países. A pesquisa forneceu ainda que a autoeficácia docente é um construto válido em ambientes culturalmente diversificados (Klassen *et al.*, 2009).

Verifica-se na Tabela 4, que a segunda escala mais utilizada para medir a autoeficácia docente foi a “*Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*”, elaborada por Skaalvik e Skaalvik (2007), em três estudos (8,57%). Os demais cinco estudos analisaram a autoeficácia dos professores com escalas de outros autores (Cardullo *et al.*, 2021; Dewi; Kristina; Ngadiso, 2022; Weißenfels; Klopp; Perels, 2022) ou de elaboração própria (Gobbi *et al.*, 2021; Maksun; Purwono; Hidayatulloh, 2022).

Dez estudos avaliaram a autoeficácia para lidar com questões relacionadas ao ensino no remoto, sendo este, o segundo domínio mais analisado nos estudos sobre o tema da autoeficácia no contexto da pandemia da Covid-19 (Tabela 4). Nesse caso, cada estudo utilizou um instrumento diferente e as escalas mediram a autoeficácia para o ensino *online*, para o uso de mídia digital, para o uso de tecnologias, para uso de plataformas virtuais de ensino, para o ensino à distância e para o conhecimento tecnológico. Destas, quatro foram de autoria própria dos pesquisadores (Lee; Ogawa, 2021; Meisner; McKenzie, 2023; Wang *et al.*, 2023; Weißenfels; Klopp; Perels, 2022).

Uma revisão sistemática desenvolvida por Cansoy, Polatcan e Parlar (2018), buscou investigar os estudos sobre autoeficácia docente na Turquia. Os autores fizeram um levantamento nas bases de dados *Web of Science*, ERIC, SCOPUS e ULAKBİM. A partir dos

critérios de elegibilidade, foram selecionados 48 estudos publicados de 2000 a 2017. Entre os resultados, os pesquisadores observaram um aumento nos números de estudos e que a maioria deles examinava a autoeficácia docentes no contexto de uma disciplina específica ou relacionada ao uso de tecnologias na educação. Revisões como as de Santos e Inácio (2021) e Kleinsasser (2014), também verificaram um predomínio de estudos sobre o uso de tecnologias e crenças de autoeficácia, mesmo antes do período pandêmico, onde o uso de aparato tecnológico para o ensino foi prevalecente.

O terceiro domínio que mais prevaleceu nos estudos foi a autoeficácia geral ($f = 4$), com quatro artigos no total. O instrumento mais utilizado nesse aspecto foi a *Scale of General Self-efficacy* (GSE) ($n = 3$), elaborada por Schwarzer e Jerusalem (1995). Essa escala é constituída por 10 itens, classificados numa escala *Likert* de quatro pontos (1 = nada verdadeiro e 4 = exatamente verdadeiro). Pesquisas em 23 países denotaram um α de *Cronbach* de 0,76 a 0,90, com uma média geral de 0,80 (Schwarzer; Jerusalem, 1995). A GSE tem como objetivo avaliar um senso geral de autoeficácia para lidar com as dificuldades e eventos estressantes da vida (Schwarzer; Jerusalem, 1995; Rabaglietti *et al.*, 2021). Segundo Rabaglietti *et al.* (2021, p. 3, tradução nossa), a GSE “refere-se explicitamente à agência pessoal, ou seja, a crença de que as ações de uma pessoa são responsáveis por resultados bem-sucedidos”.

Os demais estudos utilizaram escalas para outras dimensões como autoeficácia na crise (Baguri *et al.*, 2022), autoeficácia organizacional (Pereira; Gonçalves; Assis, 2021), autoeficácia para o desenvolvimento gráfico (Öz; Uzunboylu; Özçınar, 2021) e autoeficácia para prevenção de doença (Tang *et al.*, 2021).

4.3.6 Análise das palavras-chave

Com o auxílio da ferramenta *online Word Clouds*, foi possível elaborar uma nuvem a partir das 185 palavras-chaves identificadas nos artigos (Figura 3). De acordo com a representação gráfica, compreende-se que quanto maior o tamanho da palavra, mais frequente ela esteve entre o corpus textual analisado, mostrando-se como de relevância para análise.

Os autores descobriram que as crenças dos professores em suas próprias habilidades para cumprir as demandas da Educação a Distância, como preparar avaliações diferenciadas e organizar ambientes de aprendizagens mais eficientes, não eram altas. Os principais fatores que tiveram mais efeito sobre a autoeficácia dos docentes para a Educação a Distância foram: a formação que receberam, o tipo de escola em que trabalhavam e o uso anterior à pandemia de tecnologia para educação. A média geral das crenças de autoeficácia dos professores foi de 3,61, denotando que eles acreditaram ser parcialmente suficientes ou suficientes para utilizar as ferramentas exigidas pela Educação a Distância, como câmeras, computadores, sistema de som, fóruns, ser capaz de gerenciar as salas de aula virtuais ou de integrar tecnologias que consideram importantes em suas aulas, assim como preparar avaliações e materiais instrucionais (Yasemin *et al.*, 2021).

No estudo de Meisner e Mckezie (2023) ou autores objetivaram compreender as experiências dos docentes que foram obrigados a fazer a mudança para o ensino *online* no primeiro semestre de 2020. Foram elaboradas duas questões, em forma de escala *Likert* de 5 pontos, a fim de analisar a autoeficácia para o ensino *online*. Além disso, foram feitas as perguntas abertas: “Quais percepções sobre o ensino você obteve com o ensino *online*?” e “Você acredita que essa experiência *online* vai mudar a escolaridade quando você voltar? Por que ou por que não?”. Os instrumentos foram respondidos por 699 professores dos Estados Unidos (Meisner; Mckezie; 2023).

Quanto a sua capacidade para fornecer instruções *online* rigorosas, quase metade dos professores concordava ou concordava totalmente que era capaz de realizar tal tarefa. Apenas 25% discordaram ou discordaram totalmente. Cerca de 27% dos docentes, revelaram que não tinham certeza se possuíam os conhecimentos e necessários para dar aulas *online* (Meisner; Mckezie; 2023).

Aproximadamente 57% dos professores concordaram ou concordaram fortemente que se sentiam confiantes em suas habilidades de ensino *online*. Por outro lado, 25% não tinham certeza e 17% discordaram ou discordaram fortemente. De modo geral, os resultados indicaram que a maioria dos docentes acreditavam que tinham o conhecimento para ensinar *online* (Meisner; Mckezie; 2023). Meisner e Mckezie (2023) verificaram ainda, que os professores tinham menor autoeficácia com relação a situações sobre as quais eles não tinham controle, como a motivação do aluno, o acesso do aluno às tecnologias apropriadas para as atividades e o apoio e envolvimento dos pais.

No Japão, estudo com 118 professores universitários de inglês, buscou examinar como estes percebem sua própria capacidade de ensinar *online*. Lee e Ogawa (2021), elaboraram um

questionário com questões sociodemográficas e 29 itens, em uma escala *Likert*, para avaliar a autoeficácia pedagógica para tecnologia, para linguagem comunicativa e autogerenciamento. Os resultados indicaram que os professores da amostra se sentiram com maior nível de autoeficácia em relação ao uso da tecnologia, demonstrando se sentirem capazes de usar diferentes plataformas *online*. Os docentes também se sentiram confiantes para organizar atividades e trabalhos em grupos e para usar avaliações formativas. Entretanto, os níveis de autoeficácia dos docentes foram baixos com relação ao autogerenciamento, principalmente devido à falta de tempo. Além disso, os autores identificam que muitos professores lutaram para manter o equilíbrio entre as atividades de ensino e pesquisa (Lee; Ogawa, 2021).

Em 2010, estudo feito por Alvarenga e Azzi (2010) buscou investigar a autoeficácia computacional docente de 253 professores de escolas públicas brasileiras. Os participantes responderam a um Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade Docente e a Escala de Integração das Tecnologias de Informática no Ensino (EITIE), cujos itens avaliam a percepção de confiança do docente na capacidade de lidar com tarefas ou situações relacionadas ao uso de tecnologias no ensino.

Os resultados mostraram que os docentes apresentaram valores baixos de autoeficácia em sua capacidade e de desenvolver formas criativas de lidar com o sistema, de continuar ensinando bem com tecnologias e de avaliar softwares educacionais e fornecer orientações individuais para seus alunos ao usarem tecnologias. Por outro lado, os docentes apresentaram valores mais altos no que diz respeito à percepção de confiança de que sua capacidade de atender os alunos no que diz respeito as tecnologias, irá melhorar ao longo do tempo, também de que são capazes de motivar os discentes a participar de atividades que utilizam tecnologias, assim como de selecionar as tecnologias adequadas para o ensino de acordo com o assunto que será ensinado.

Os estudos sobre as crenças de autoeficácia para lidar com questões referentes ao ensino remoto apresentam um cenário dicotômico, uma vez que mostram que os professores apresentaram baixos níveis de autoeficácia em alguns resultados, moderados em outros e ainda, se sentiram muito capazes em algumas pesquisas. Infere-se que o cenário da pandemia pode ter influenciado de maneiras diferentes as crenças dos professores dependendo de cada contexto. Além disso, torna-se imprescindível que outros estudos sejam feitos a fim de avaliar variáveis como as condições de trabalho e a formação desses professores para o ensino remoto.

Quanto aos aspectos psicológicos, verificou-se no estudo de Daniel e Van Berg (2023), por exemplo, que o objetivo foi analisar o papel da autoeficácia e da regulação emocional como preditores de esgotamento dos professores na primeira onda da Covid-19. As pesquisadoras

aplicaram a *Teachers Sense of Self-efficacy Scale* (TSES), o *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI) e o *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ), numa pesquisa online com 210 professores australianos. Os resultados mostraram que a crença de autoeficácia no ensino pode ser benéfica para preservar os docentes do esgotamento. Menores níveis de autoeficácia foram associados com maior *Burnout* relacionado ao trabalho. Além disso, a autoeficácia para estratégias instrucionais foi um preditor significativamente negativo de esgotamento relacionado ao trabalho.

Outro estudo, teve como objetivo analisar a autoeficácia, a inteligência emocional, o *Burnout* e o esgotamento no trabalho dos docentes em tempos de ensino remoto durante o bloqueio da Covid-19 (Geraci; Inguglia; D'Amico, 2023). Os autores coletaram dados utilizando a *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), a Escala de Engajamento no Trabalho de Utrecht, *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES), Escala de Inteligência Emocional (WLEIS), o Teste de Inteligência Emocional (MSCEIT) e o Questionário de Ensino Remoto. Participaram do estudo 65 professores italianos. Os docentes participantes relataram níveis mais altos de esgotamento e níveis mais baixos de autoeficácia e engajamento no trabalho do que antes da pandemia. Os resultados mostraram ainda que o ensino remoto afetou a qualidade do ensino à medida em que a carga de trabalho aumentou. Além disso, os professores revelaram dificuldades em administrar a sala de aula, motivar os discentes e em adaptar as atividades às necessidades individuais dos alunos (Geraci; Inguglia; D'Amico, 2023).

No estudo de Billet, Turner e Li (2023), o objetivo principal foi identificar os níveis de estresse, bem-estar e a autoeficácia dos professores durante a pandemia. Para isso, além da TSES, que foi utilizada para analisar os níveis de autoeficácia, os autores utilizaram *Workplace Perma Profiler* para medir o bem-estar e o Questionário de Desequilíbrio Esforço-Recompensa, para determinar os níveis de estresse no local de trabalho. O levantamento foi feito com 532 professores australianos e os resultados mostraram uma relação negativa entre o estresse e a autoeficácia dos professores, ou seja, quanto maior os níveis de estresse nos participantes, menor os níveis de autoeficácia. Por outro lado, o bem-estar dos professores esteve associado positivamente aos níveis de autoeficácia, mostrando os docentes que tinham um maior bem-estar, possuíam crenças de autoeficácia mais elevadas (Billet; Turner; Li, 2023).

Cataudella *et al.* (2021), realizaram um estudo a fim de investigar o impacto da pandemia nos docentes, especialmente em suas crenças de autoeficácia e autoestima, nos seus desafios na transição para o ensino a distância e nas dificuldades dos alunos. A pesquisa contou com uma amostra de 226 professores italianos, que responderam a um Questionário demográfico, perguntas abertas sobre o contexto da pandemia, Escala de autoestima de

Rosenberg e a versão italiana da *The Teacher Sense of Self-Efficacy Scale*. Os autores encontraram menor autoeficácia e menor autoestima nos docentes, e ambas diminuíram em professores com maior tempo de serviço. Além disso, os participantes perceberam uma maior dificuldade dos discentes do que em sua própria dificuldade. Cataudella *et al.* (2021), destacam que a exclusividade do ensino a distância por tempo prologando induz ao risco de da prioridade apenas de aspectos cognitivos em detrimento da dinâmica afetiva que envolve o ensino, o que prejudica professores e alunos, visto que o processo relacional está na base do processo de aprendizagem.

De modo geral, observa-se que autoeficácia dos professores foi abalada no período pandêmico, o que refletiu diretamente em sua saúde emocional. Estudos antecedentes ao cenário da pandemia já apontavam a autoeficácia como negativamente relacionada a variáveis como *Burnout* e estresse (Carlotto *et al.*, 2015; Pereira; Ramos; Ramos, 2020; Yildirim, 2015). Tais evidências indicam a importância do desenvolvimento das crenças de autoeficácia para atenuação de problemas associados à saúde mental dos docentes.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão teve como objetivo caracterizar os estudos sobre a autoeficácia docente no contexto da pandemia da Covid-19, publicados no período de 2020 a 2023. A partir de um levantamento feito do Portal de periódicos da Capes, SciELO e Biblioteca Virtual em Saúde, seguindo critérios de legibilidade pré-estabelecidos, foram analisados um total de 35 artigos.

A maioria dos estudos foi publicada no ano de 2021 ($n = 15$) e as coletas de dados aconteceram principalmente no ano de 2020 ($n = 17$). Além disso, constatou-se que houve um interesse internacional sobre o tema da autoeficácia no contexto pandêmico, uma vez que foram encontrados estudos desenvolvidos com docentes de 34 países, com predominância de estudos no continente europeu, asiático e norte americano, respectivamente. Esse fato destaca a relevância das crenças de autoeficácia no campo da educação e para as práticas educativas dos professores em todo o mundo, porém alerta para a importância de mais investigações em contextos distintos e de regiões subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, como África e América Latina, onde as publicações foram escassas.

Observou-se ainda, que apenas um estudo brasileiro foi selecionado para análise a partir dos critérios de elegibilidade, o que demonstra a necessidade do desenvolvimento de mais estudos que avaliem o impacto da pandemia da Covid-19 na vida e trabalho dos professores, bem como nas suas crenças para ensinar, uma vez que o país foi um dos mais severamente

atingidos em número de casos e de óbitos no *ranking* mundial. Quanto ao idioma, todos os estudos estavam publicados na língua inglesa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, constatou-se que a maioria dos estudos foi de abordagem quantitativa ($n = 27$), transversais ($n = 32$), cujos dados foram coletados virtualmente ($n = 32$) e com professores da Educação Básica ($n = 27$). Além disso, 34 estudos utilizaram escalas como instrumento para medir a autoeficácia, sendo a mais utilizada a *Teachers Sense of Self-efficacy Scale* (TSES). Esses dados evidenciam a necessidade de se ampliar os estudos com outras formas de avaliação da autoeficácia a partir da elaboração de instrumentos que utilizem abordagens qualitativas para análise do construto. Estudos longitudinais e com professores de outros níveis e modalidades de ensino também são indicados.

A análise dos instrumentos permitiu a identificação de sete domínios de autoeficácia investigados entre os professores, tendo destaque a autoeficácia docente ($f = 18$) e a autoeficácia para lidar com o ensino remoto ($f = 10$). A análise das palavras-chave, por sua vez, demonstrou que o tema da autoeficácia dos professores no contexto da pandemia da Covid-19, esteve relacionado principalmente ao uso de tecnologias, educação à distância e questões referentes a aspectos psicológicos como esgotamento e autoestima.

Os critérios de elegibilidade como idioma e as bases de dados, podem ter limitado o acesso a mais estudos sobre a temática. Portanto, sugere-se que revisões futuras utilizem outros critérios para seleção e exclusão de publicações sobre a autoeficácia no contexto pandêmico. Ainda assim, os resultados encontrados, mostram-se relevantes na medida em que apontam como as crenças de autoeficácia dos professores foram avaliadas durante o período da pandemia, assim como denotam áreas lacunares que ainda necessitam de investigações.

4.5 REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. E. A.; AZZI, R. G. Autoeficácia computacional docente e o uso didático de tecnologias de informática. **Encontro Internacional TIC e Educação**, [S. l.], v. 1, p. 67-74, 2010.

ANDREOU, E.; ROUSSI, C.; TSERMENISELI, S.; MENABÒ, L.; GUARINI, A. Teachers' Self-Efficacy during the Covid-19 Pandemic in Greece: The Role of Risk Perception and Teachers' Relationship with Technology. **Education Sciences**, [S. l.], v. 12, n. 9, p. 600, 2022.

BAGURI, E. M.; ROSLAN, S.; HASSAN, S. A.; KRAUSS, S. E.; ZAREMOHZZABIEH, Z. How do self-esteem, dispositional hope, crisis self-efficacy, mattering, and gender differences

affect teacher resilience during Covid-19 school closures?. **International journal of environmental research and public health**, [S. l.], v. 19, n. 7, p. 4150, 2022.

BAROUDI, S.; SHAYA, N. Exploring predictors of teachers' self-efficacy for *online* teaching in the Arab world amid Covid-19. **Education and Information Technologies**, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 8093-8110, 2022.

BARTOSIEWICZ, A.; ŁUSZCZKI, E.; ZAREBA, L.; KUCHCIAK, M.; BOBULA, G.; DEREŃ, K.; KRÓL, P. Assessment of job satisfaction, self-efficacy, and the level of professional *Burnout* of primary and secondary school teachers in Poland during the Covid-19 pandemic. **PeerJ**, [S. l.], v. 10, p. e13349, 2022.

BILLETT, P.; TURNER, K.; LI, X. Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. **Psychology in the Schools**, [S. l.], v. 60, n. 5, p. 1394-1414, 2023.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.

CAHAPAY, M. B.; ANOBA, J. L. D. Technological pedagogical knowledge self-efficacy and continuance intention of Philippine teachers in remote education amid Covid-19 crisis. **Journal of Pedagogical Research**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 68-79, 2021.

CANSOY, R.; POLATCAN, M.; PARLAR, H. Research on Teacher Self-Efficacy in Turkey: 2000-2017. **World Journal of Education**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 133-145, 2018.

CARDULLO, V.; WANG, C.; BURTON, M.; DONG, J. K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. **Journal of research in innovative teaching & learning**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 32-45, 2021.

CATAUDELLA, S.; CARTA, S. M.; MASCIA, M. L.; MASALA, C.; PETRETTO, D. R.; AGUS, M.; PENNA, M. P. Teaching in times of the Covid-19 pandemic: A pilot study on teachers' self-esteem and self-efficacy in an Italian sample. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l.], v. 18, n. 15, p. 8211, 2021.

COOPER, H. M. **The integrative research review: a systematic approach**. Beverly Hills: Sage Publications; 1984.

DANIEL, E.; VAN BERGEN, P.. Teacher *Burnout* during Covid-19: associations with instructional self-efficacy but not emotion regulation. **Teachers and Teaching**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 310-328, 2023.

DEWI, A. R. E. K.; KRISTINA, D.; NGADISO, N.. Self-efficacy of Teachers in Teaching English amid the Covid-19 Pandemic. **AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan**, v. 14, n. 3, p. 4469-4480, 2022.

FARKHANI, Z. A.; BADIEI, G.; ROSTAMI, F. Investigating the teacher's perceptions of classroom management and teaching self-efficacy during Covid-19 pandemic in the *online* EFL courses. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 25, 2022.

FERNANDES, L. A. L.; FERNADEZ, A. P. O.; PEREIRA, E. C. C. S., RAMOS, M. F. H. Atenção a homens autores de violência doméstica contra as mulheres: Uma revisão da literatura. **International Journal of Development Research**, [S. l.], v. 11, n. 02, p. 44817-44823, 2021.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

GARCÍA-MARTÍN, J.; RICO, R.; GARCÍA-MARTÍN, Sheila. The perceived self-efficacy of teachers in the use of digital tools during the Covid-19 pandemic: A comparative study between Spain and the United States. **Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 213, 2023.

GERACI, A.; DOMENICO, L. D.; INGUGLIA, C.; D'AMICO, A. Teachers' Emotional Intelligence, *Burnout*, Work Engagement, and Self-Efficacy during Covid-19 Lockdown. **Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 296, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed., Barueri: Atlas, 2022.

GOBBI, E.; BERTOLLO, M.; COLANGELO, A.; CARRARO, A.; DI FRONSO, S. Primary school physical education at the time of the Covid-19 pandemic: could *online* teaching undermine teachers' self-efficacy and work engagement? **Sustainability**, [S. l.], v. 13, n. 17, p. 9830, 2021.

IOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A.; MATOS, M. M.; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 20, p. 45-54, 2016.

KAST, Julia.; LINDNER, Katharina-Theresa.; GUTSCHIK, Alexandra.; SCHWAB, SUSANNE. Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to Covid-19. **European Journal of Special Needs Education**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 114-126, 2021.

KAURAK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLASSEN, Robert M.; BONG, Mimi.; USHER, Ellen L.; CHONG, Wan Har.; HUAN, Vivien S.; WONG, Isabella Y. F.; GEORGIU, Tasos. Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. **Contemporary educational psychology**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 67-76, 2009.

KLASSEN, ROBERT M.; TZE, VIRGINIA M. C.; BETTS, SHEA M.; GORDON, KELLY A. Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. **Educational psychology review**, [S. l.], v. 23, p. 21-43, 2011.

KLEINSASSER, R. C. Teacher efficacy in teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 44, p. 168- 179, 2014.

LEE, S.; OGAWA, Chie. *Online* teaching self-efficacy—how English teachers feel during the Covid-19 pandemic. **Indonesian TESOL Journal**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-17, 2021.

MAKSUM, M. A.; PURWONO, J.; HIDAYATULLAH, F. S. The influences of change readiness and self-efficacy on teacher performance during the Covid-19 pandemic. **Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan**, [S. l], v. 14, n. 2, p. 1271-1282, 2022.

MEISNER, J. R.; MCKENZIE, J. M. Teacher Perceptions of Self-Efficacy in Teaching *Online* during the Covid-19 Pandemic. **Athens Journal of Education**, [S. l], v. 10, n. 1, p. 49-65, 2023.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, [S. l], v. 17, p. 758-764, 2008.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, [S. l], v. 29, p. 795-833, 2017.

NDABANKULU, Amanda; MULLER, Marguerite; TSOTETSI, Cias T. Covid-19 Pandemic in Schools: An Exploration of the Self-Efficacy of Beginner Teachers in Qwaqwa. 2022.

NINKOVIĆ, Stefan.; NINKOVIĆ, Stanislava Olić.; LAZAREVIĆ, Tihomir.; ADAMOV, Jasna. Serbian teachers' perceptions of *online* assessment during Covid-19 school closure: The role of teachers' self-efficacy. **Educational Studies**, p. 1-13, 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Total duration of school closures**. Disponível em: <https://webarchive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/education-response#durationschoolclosures>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **WHO Coronavirus (Covid-19) Dashboard**. Disponível em: <https://COVID19.who.int/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/COVID19/historico-da-pandemia-Covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 18 fev. 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS declara fim da emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em 15 ago. 2023.

ÖZ, Ç. T.; UZUNBOYLU, H.; ÖZÇINAR, Z.. The Effect of Visual Design Self-Efficacy of Language Teachers on Mobile Learning Attitudes During the Pandemic Period. **JUCS: Journal of Universal Computer Science**, v. 27, n. 5, 2021.

PALAZZI, A.; SCHMIDT, B.; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

PELLERONE, M. Self-perceived instructional competence, self-efficacy and *Burnout* during the Covid-19 pandemic: A study of a group of Italian school teachers. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v. 11, n. 2, p. 496-512, 2021.

PEREIRA, E. C. C. S. **Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física: um estudo na perspectiva social cognitiva**. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; COUTO, A. L. *Burnout*, autoeficácia e Educação Física: a produção acadêmica de 2008 a 2022. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28058, 2022.

PEREIRA, H.; GONÇALVES, V. O.; ASSIS, R. M. *Burnout*, organizational self-efficacy and self-esteem among Brazilian teachers during the Covid-19 pandemic. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 795-803, 2021.

PRESSLEY, T. Returning to teaching during COVID-19: An empirical study on elementary teachers' self-efficacy. **Psychology in the Schools**, [S. l.], v. 58, n. 8, p. 1611-1623, 2021.

PRESSLEY, T.; RANGEL, Rachel. Elementary teacher self-efficacy after a year of teaching during COVID-19. **Psychology in the Schools**, [S. l.], 2023.

RABAGLIETTI, E.; LATTKE, L. S.; TESAURI, B.; SETTANNI, M.; LORENZO, A. A balancing act during Covid-19: teachers' self-efficacy, perception of stress in the distance learning experience. **Frontiers in psychology**, [S. l.], v. 12, p. 644108, 2021.

RAMOS, M. F. H.; PONTES, F.; SILVA, S. S. C.; PEREIRA, E. C. C. S. Panorama das Pesquisas sobre Satisfação no Trabalho Docente na Perspectiva Social Cognitiva. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e809986353-e809986353, 2020.

REIS, M. I. A. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém- Pará**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, A. A. A.; INÁCIO, A. L. M. Avaliação das crenças de autoeficácia docente: uma revisão de literatura. **Interação em Psicologia**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2021.

SCHWARZER, R.; JERUSALEM, M. Generalized self-efficacy scale. **J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs**, [S. l.], v. 35, p. 37, 1995.

SILVA, E. P.; RAMOS, M. F. H.; SANTOS, F. C.; COUTO, A. Meta-análise das pesquisas sobre autorregulação acadêmica. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e1949117864-e1949117864, 2020.

SONCINI, A.; POLITI, E.; MATTEUCCI, M. C. Teachers navigating distance learning during Covid-19 without feeling emotionally exhausted: The protective role of self-efficacy. **School Psychology**, [S. l.], v. 36, n. 6, p. 494, 2021.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, [S. l.], v. 8, p. 102-106, 2010.

STEIGLEDER, J.; BUHR, L.; EHM, J.; GAWRILOW, C.; SUCHODOLETZ, A. V. Changes in subjective stress experiences and self-efficacy beliefs of preschool teachers in Germany: A longitudinal study during 12 months of the Covid-19 pandemic. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 124, p. 104015, 2023.

SZABÓ, É.; KÓRÓDI, K.; SZÉL, E.; JAGODICS, B. Facing the Inevitable: The Effects of Coronavirus Disease Pandemic and *Online* Teaching on Teachers' Self-Efficacy, Workload and Job Satisfaction. **European Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 151-162, 2022.

TANG, J-S.; CHEN, C-L.; LIN, C-H.; FENG, J-Y. Exploring teachers' risk perception, self-efficacy and disease prevention measures during the outbreak of 2019 novel coronavirus disease in Taiwan. **Journal of infection and public health**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 358-364, 2021.

TEIXEIRA, E.; MEDEIROS, H. P.; NASCIMENTO, M. H. M.; COSTA, B. A.; RODRIGUES, C. Integrative literature review step-by-step & convergences with other methods of review/Revisão Integrativa da Literatura passo-a-passo & convergências com outros métodos de revisão. **Revista de Enfermagem da UFPI**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 3-7, 2013.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and teacher education**, [S. l.], v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W.; HOY, W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of educational research**, [S. l.], v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

USHER, E. L. Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 275-314, 2009.

WANG, C.; CARDULLO, V.; BURTON, M.; SALISBURY-GLENNON, J.; SERAFINI, A. Teaching *online* during Covid-19: teacher self-efficacy and the extended technology acceptance model. **Journal of Educators Online**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2023.

WEIßENFELS, M.; KLOPP, E.; PERELS, F. Changes in teacher *Burnout* and self-efficacy during the Covid-19 pandemic: Interrelations and e-learning variables related to change. In: **Frontiers in Education**. Frontiers Media SA, 2022.

TAS, Y.; EMINOGLU, S.; ATILA, G.; YILDIZ, Y.; UMMUGULSUM, B. Teachers' self-efficacy beliefs and opinions about distance education during the Covid-19 pandemic. **Turkish Online Journal of Distance Education**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 229-253, 2021.

YENEN, E. T.; CARKIT, E. Fear of Covid-19 and general self-efficacy among Turkish teachers: Mediating role of perceived social support. **Current Psychology**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 2529-2537, 2023.

YILDIRIM, Í. The Correlation between Organizational Commitment and Occupational *Burnout* among the Physical Education Teachers: the Mediating Role of Self-Efficacy. **International Journal of Progressive Education**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 119-130, out. 2015.

ZHU, Y.; XU, Y.; WANG, X.; YAN, S.; ZHAO, L. The selectivity and suitability of *online* learning resources as predictor of the effects of self-efficacy on teacher satisfaction during the Covid-19 lockdown. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 13, p. 765832, 2022.

Seção V
ARTIGO 3

ARTIGO 3**Trabalho docente durante a pandemia da Covid-19.⁵****Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira**erika.silva.pereira@iced.ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil**Maély Ferreira Holanda Ramos**maelyramos@ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil**RESUMO**

A pandemia da Covid-19 atingiu o sistema educacional desencadeando uma série de mudanças nos modelos tradicionais de ensino. Diante de tais transformações e dos seus possíveis impactos, este estudo teve como objetivo caracterizar como se desenvolveu o trabalho de professores no contexto pandêmico. Para tanto, realizou um levantamento de caráter exploratório e descritivo, de abordagem quantitativa. A coleta de dados foi feita por meio de um *Websurvey*, com aplicação de um questionário sociodemográfico e um de caracterização do trabalho docente no contexto da pandemia. A amostra foi constituída por 450 docentes de 23 estados. Os resultados mostraram que 69,5% dos participantes estavam lecionando remotamente. A maioria dos docentes (61,7%) fez uso de aplicativos de reunião para realização das aulas. Mais de 55% não tiveram formação para ensinar no modelo *online* e 88,4% não receberam qualquer tipo de suporte estrutural, ficando a encargo do docente, na maioria das vezes, a aquisição dos equipamentos necessários. O principal problema relatado pelos professores (68,3%, $n = 214$) no Ensino Remoto Emergencial, foi a dificuldade dos alunos para ter acesso as aulas virtuais por falta de recursos. Conclui-se que o cenário da Covid-19 contribuiu para ampliação do desgaste no trabalho docente, com aumento da carga de trabalho, falta de estrutura e formação adequada.

Palavras-chave: Educação; Covid-19; Pandemia; Professores.**ABSTRACT**

The Covid-19 pandemic hit the educational system, triggering a series of changes in traditional teaching models. Faced with such transformations and their possible impacts, this study aimed to analyze how the work of teachers was developed in the pandemic context. To this end, it carried out an exploratory and descriptive survey, with a quantitative approach. Data collection was carried out using a Websurvey, with the application of a socio-demographic questionnaire and a questionnaire on the characterization of teaching work in the context of the pandemic. The sample consisted of 450 professors from 23 states. The results showed that 69.5% of the participants were teaching remotely. Most professors (61.7%) used meeting applications to conduct classes. More than 55% did not have training to teach in the online model and 88.4% did not receive any type of structural support, leaving it to the teacher, in most cases, to acquire the necessary equipment. The main problem reported by teachers (68.3%, $n = 214$) in the ERE was the difficulty for students to access virtual classes due to lack

⁵ Artigo submetido à avaliação na Revista Educação e Pesquisa (USP), Qualis A1.

of resources. It is concluded that the scenario of Covid-19 contributed to increasing the strain on teaching work, with an increase in the workload, lack of structure and adequate training.

Keywords: *Education; Covid-19; Pandemic; Teachers.*

5.1 INTRODUÇÃO

A crise sanitária desencadeada pela propagação do vírus SARS-CoV-2, que deu origem a Covid-19, impulsionou diversas restrições a circulação de pessoas no Brasil e no mundo. Declarada como pandemia em 11 de março de 2020, a Covid-19, além do campo da saúde pública, afetou setores como economia, cultura, turismo e educação. No que concerne ao campo educacional, que é caracterizado pela ação coletiva e presencial, milhões de alunos e professores globalmente tiveram sua rotina severamente afetada.

Com base nos dados dos censos da Educação Básica (Brasil, 2021) e da Educação Superior (Brasil, 2022), estima-se que, apenas no Brasil, 2,5 milhões de docentes e mais de 52 milhões de estudantes tiveram as aulas presenciais suspensas no ano de 2020, necessitando fazer modificações repentinas no modo de ensino e aprendizagem a fim de tentar minimizar os impactos decorrentes das medidas para contenção da disseminação do vírus. Diante disso, uma das estratégias adotadas foi transferir as atividades antes desenvolvidas presencialmente para o trabalho remoto ou *home office* (Pinho *et al.*, 2021), que na área educativa, especificamente no contexto da pandemia, ficou popularmente conhecida como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Destaca-se que, a partir dos parâmetros legais, há uma distinção entre Ensino Remoto Emergencial e Educação à Distância (EaD). A Educação a Distância é preconizada pelo Artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que afirma que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. A partir de sua regulamentação, em 2017, pressupõe que deve ser desenvolvida com pessoal qualificado, acompanhamento e processos avaliativos compatíveis, assim com políticas de acesso para seus usuários (Brasil, 2017), sendo, portanto, uma modalidade planejada e não emergencial. Além disso, pressupõe a necessidade de contrato de trabalho, estrutura adequada, gravação em estúdio, materiais específicos, tutores, etc. (Bernardo; Maia; Bridi, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial, por sua vez, consiste em uma modificação temporária no modelo de ensino devido a uma situação de crise, que utiliza estratégias educativas

totalmente remotas até que a situação emergencial diminua (Hodges *et al.*, 2020). No Brasil, passou a ser difundido a partir da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia. Foi a principal estratégia adotada por instituições de ensino mundialmente a fim de que as atividades educacionais não fossem interrompidas (Bernardo; Maia; Bridi, 2020; Duarte; Hypólito, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Pinho *et al.*, 2021).

Segundo Pinho *et al.* (2021), no trabalho remoto as atividades são realizadas no ambiente doméstico fazendo uso de ferramentas e tecnologias de comunicação virtual, frequentemente associado às telas dos computadores e *smartphones*, o que pressupõe uma transformação profunda na ação docente em todos os níveis de ensino. Bernardo, Maia e Bridi (2020) afirmam que essa mudança exigiu dos professores, além dos saberes de sua prática pedagógica, conhecimentos técnicos referente ao uso de plataformas digitais, *notebooks*, computadores, *softwares*, etc.

De acordo com relatório conjunto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), e do Banco Mundial (2021), os docentes tiveram apoio limitado para realizar esta transição, o que os deixou despreparados para lidar com cuidadores e alunos na conjuntura vivenciada. Bernardo, Maia e Bridi (2020) reiteram que não houve tempo hábil para planejamento, tampouco para adaptação para a mudança das aulas presenciais para as remotas. Entretanto, a literatura mostra que a pandemia apenas agravou ou intensificou os problemas preexistentes referentes às condições de trabalho docente, historicamente marcadas pela precarização e desvalorização (Duarte; Hypólito, 2020; Pinho *et al.*, 2021). Não apenas isso, mas também evidenciou a debilidade da estrutura material das instituições de ensino para o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial. Segundo Gonçalves e Guimarães (2020), a modalidade remota apresenta enormes desafios para o trabalho docente, pois gera incertezas quanto a sua regulamentação, ampliação das cargas de trabalho, além de poder gerar riscos para a saúde mental desses profissionais e prejuízos para o aprendizado dos estudantes.

Diante desse quadro, infere-se ser necessário compreender o modo como os docentes desenvolveram suas atividades letivas durante o período de fechamento das escolas no Brasil no início da pandemia, uma vez que se trata de uma problemática singular no contexto do ensino nas últimas décadas. Sendo assim, este estudo teve como objetivo geral caracterizar como se desenvolveu o trabalho dos professores no contexto da pandemia da Covid-19.

5.2 METODOLOGIA

5.2.1 Delineamento do Estudo

De acordo com a natureza dos dados, trata-se de um estudo de abordagem quantitativa. Segundo Cresweel e Creswell (2021), este tipo de pesquisa busca testar teorias objetivas, analisando associações entre variáveis que, geralmente, são mensuradas por meio de procedimentos estatísticos. Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. Conforme Gil (2022), estudos exploratórios possibilitam maior familiaridade com o problema a ser investigado, considerando diferentes aspectos referentes ao fenômeno estudo, neste caso, o trabalho dos professores no contexto da crise sanitária da Covid-19. Também é descritiva, pelo fato de ter como propósito descrever as características de uma dada população (Gil, 2022).

Além disso, quantos ao procedimento técnico empregado, constitui-se como um levantamento de campo (*survey*), de corte transversal. Os estudos do tipo levantamento consistem basicamente, na “solicitação de informações a um grupo significativo de sujeitos a respeito da questão problema a ser investigada (Gil, 2022). De acordo com Gil (2022), este tipo de pesquisa apresenta como principal vantagem o fato de o conhecimento sobre um determinado fenômeno ser obtido direto da realidade, visto que os dados são conseguidos por meio da interrogação direta dos participantes. Segundo o autor, é um método considerado muito adequado para estudos descritivos (Gil, 2022).

Segundo Zangirolami-Raimundo, Echeimberg e Leone (2018), os estudos de corte transversal têm como principal característica o fato de que a observação da variável, indivíduos ou objeto de análise em questão é feita em um único momento, como se o pesquisador registrasse uma fotografia dos fatos e não um filme de sua evolução. Possui como principais vantagens a observação direta dos fenômenos e a coleta de dados em um curto período, o que permite a produção mais rápida dos resultados, além de ser um estudo com um custo mais baixo, não havendo a necessidade de acompanhamento dos participantes (Zangirolami-Raimundo; Echeimberg; Leone, 2018)

5.2.2 Procedimentos Éticos

O estudo faz parte do projeto guarda-chuva intitulado “Estresse e *Burnout*: implicações para professores e agentes prisionais”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento. Os procedimentos éticos seguiram a Resolução Nº 196 do Conselho Nacional

de Saúde, obtendo a aprovação do Comitê de Ética, conforme o Parecer Consubstanciado Nº 5.104.012. Os participantes foram informados previamente dos objetivos do estudo e dos cuidados éticos realizados, podendo aceitar ou não responder a pesquisa, assim como estavam cientes de que poderiam desistir de prosseguir participando a qualquer momento. Todos os que decidiram participar do estudo assinalaram de forma afirmativa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato eletrônico (Apêndice A).

5.2.3 Participantes

A amostra foi do tipo não probabilística, por conveniência, e contou com a participação de docentes da Educação Básica e Ensino Superior, de 23 estados do território nacional, que atuavam em instituições públicas e privadas. O critério de inclusão para participar da pesquisa foi ser professor (a) de qualquer nível de ensino para responder às questões referentes aos dados de caracterização e outras escalas do projeto guarda-chuva supramencionando, o que forneceu uma amostra de 450 participantes. Porém, nas questões relativas ao trabalho docente no contexto pandêmico, responderam apenas os professores (as) cuja instituição de ensino tenha adotado, no período da coleta de dados, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que, neste caso, contabilizaram um total de 313 professores (as).

5.2.4 Instrumentos para coleta de dados

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados dois questionários desenvolvidos pelas pesquisadoras. Sendo um Questionário Sociodemográfico e de trabalho para caracterização dos participantes, com 12 questões fechadas e abertas referentes ao sexo, idade, município e Estado em que reside, estado civil, se tem filhos, grau de escolaridade, tipo de instituição em que lecionava, tempo de atuação na docência, nível de ensino em trabalho, carga horária de trabalho, se a escola havia implementado o ensino remoto (Apêndice B).

O segundo instrumento diz respeito a Caracterização do trabalho docente no contexto da pandemia (Apêndice C), assim como das dificuldades encontradas em atuar no modelo de ensino remoto que foi estabelecido na maioria das instituições de ensino. O questionário contou com dez questões referentes às características do trabalho docente no período da pandemia como: principais meios utilizados para realização das atividades acadêmicas no durante o fechamento das escolas, se houve realização de formação para docentes, recebimento de suporte material, horas dedicadas ao planejamento, dificuldades em relacionar rotina doméstica e

familiar com o trabalho, dificuldade com o ensino remoto e eficiência desse modelo de ensino (Apêndice C). No presente estudo, são apresentados os resultados referentes às sete primeiras perguntas do questionário, em virtude da limitação de caracteres para submissão do artigo.

5.2.5 Procedimento de coleta e análise de dados

A coleta de dados se deu por meio de um *Websurvey*, ou seja, um formulário *online*, que consiste em uma estratégia de pesquisa utilizada desde a década de 1990, mas que no contexto da pandemia passou a ser empregada mais intensivamente (Pinho *et al.*, 2021). Segundo Pinho *et al.* (2021) é uma técnica de coleta que apresenta vantagens como: a facilidade de implantação, o baixo custo, o amplo alcance de participantes em locais distintos no mesmo espaço de tempo, além de, obviamente, permitir o recolhimento de dados a distância.

Sendo assim, utilizou-se da plataforma *Google Forms* para elaboração do *survey*. A ferramenta é gratuita e possibilita a criação de questionários com perguntas abertas e fechadas, gerando um link que permite a distribuição do formulário em diferentes mídias. Uma vez preenchidos, os dados são armazenados em uma planilha do Microsoft Excel de acesso restrito aos pesquisadores. O formulário esteve disponível para preenchimento no período de 17 de junho a até 9 de novembro de 2020.

O convite para participar da pesquisa aconteceu via redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e e-mails para instituições de ensino e docentes que estivessem disponíveis abertamente nos sites das instituições, principalmente das universidades, que geralmente apresentam abas específicas com os contatos do corpo docente institucional. Além disso, os participantes foram convidados a compartilhar o *link* do formulário com outras pessoas que atendessem aos critérios de inclusão da pesquisa, tal estratégia é denominada “bola de neve” (Souza *et al.*, 2021).

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, com o auxílio do *software* Excel, utilizando-se do cálculo de frequência, percentuais e médias, sendo alguns deles representados em gráficos e tabelas.

5.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.3.1 Perfil dos participantes

As características analisadas para delinear o perfil dos participantes do presente estudo foram sexo, estado civil, idade, unidade da federação em que reside e se possui filhos. No que concerne ao sexo, verificou-se que 67,2% ($n = 302$) dos participantes são do sexo feminino, enquanto 32,8% ($n = 148$) são do sexo masculino. Com relação ao estado civil, 60,6% ($n = 273$) da amostra é de docentes casados ou com união estável, 30,6% se declararam como solteiros ($n = 138$), enquanto 8,6% ($n = 39$) têm outro estado civil, conforme é demonstrado na Tabela 01.

Tabela 01: Quantidade e percentual de participantes de acordo com o sexo e estado civil, 2020.

Participantes	Quantidade (n)	Percentual (%)
Sexo		
Feminino	302	67,2
Masculino	148	32,8
Estado civil		
Casado/união estável	273	60,6
Solteiro	138	30,7
Outro	39	8,7

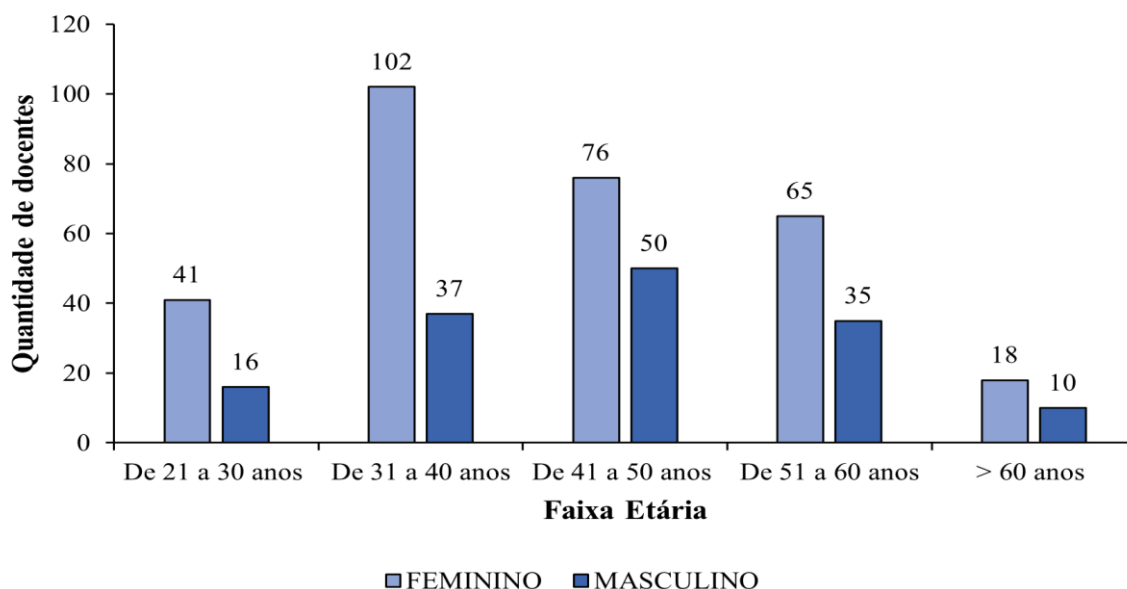
Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

A presença marcante do público feminino na carreira docente se deu em virtude da associação da imagem da mulher ao papel materno. Uma vez que cabia muito mais à mulher a tarefa de cuidar dos filhos, pressupunha-se que a instrução feminina também era adequada para meninos e meninas no contexto educativo, pois fazia alusão a representação de cuidadora e mãe. Esse processo de feminização da docência, no entanto, aconteceu de forma mais abrangente na educação básica do que no ensino superior (Pinangé; Silva, 2009).

Segundo Pinangé e Silva (2009), foi no final do século XIX que as mulheres passaram a se direcionar mais intensivamente para a carreira no magistério no Brasil, principalmente em decorrência do processo de urbanização e industrialização que levou os homens a cargos mais burocráticos e ao afastamento da docência. Ressalta-se ainda que a maioria das professoras deste estudo (58%, $n = 176$) atua na Educação Básica, o que se confirma pelo Censo da Educação Básica (Brasil, 2021).

Quanto à idade, o Figura 1 apresenta a distribuição dos docentes participantes por faixa etária e sexo. Os dados mostraram que a idade média dos participantes foi de $\pm 43,6$ anos, com mínimo de 21 e máximo de 82 anos, e desvio padrão de 11,48. Considerando a amostra total, o maior percentual dos participantes esteve na faixa etária do 31 aos 40 anos de idade (30,8%, $n = 139$), seguidos pelos docentes de 41 a 50 anos (28%, $n = 126$).

Figura 1: Quantidade de docentes por faixa etária e de acordo com o sexo, 2020.



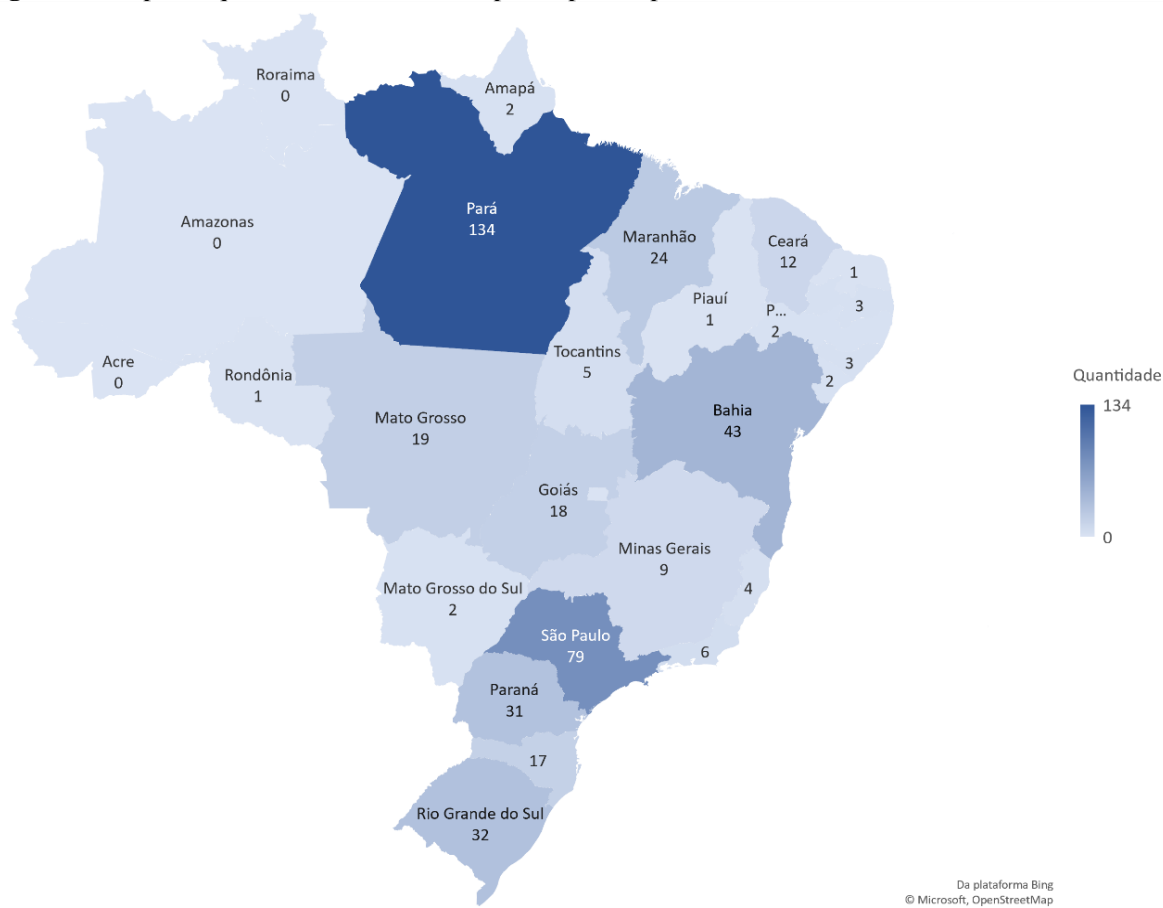
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

De acordo com o Figura 1, constata-se que entre as professoras o maior percentual, cerca de 34% ($n = 102$), está na faixa dos 31 aos 40 anos, enquanto a maioria dos professores tem de 41 a 50 anos (33,7%, $n = 50$). Em segundo lugar, entre as mulheres, estão aquelas com idade de 41 a 50 anos ($n = 76$, 25,1%), seguidas pelas docentes de 51 a 60 anos ($n = 65$, 21,5%). No caso do sexo masculino, em segundo lugar estão os de 31 a 40 anos ($n = 37$, 25%), e em terceiro os de 51 a 60 anos ($n = 35$, 23,6%). Em ambos os sexos, as faixas etárias com menor representatividade foram as dos maiores de 60 anos e dos docentes com idade de 21 a 30 anos, respectivamente (Figura 1).

Estudo de Oliveira, Viera e Duarte (2020), com mais de 15 mil professores da rede pública em todo Brasil, com a finalidade de analisar o impacto da pandemia no trabalho docente, também verificou em sua amostra que quase 80% dos participantes eram do sexo feminino e mais da metade estavam na faixa etária dos 30 a 49 anos. Estudo com quase 3 mil professores da rede privada apontou dados semelhantes quanto a proporção de professores por sexo, sendo 76,3% da amostra composta por participantes do sexo feminino, sendo 54% na faixa etária dos 30 aos 49 anos (Gestrado, 2020).

Quanto ao estado de residência e atuação profissional, é possível verificar, na Figura 2, o quantitativo de participantes por Unidade Federativa (UF) do país.

Figura 2: Mapa da quantidade de docentes participantes por Unidade Federativa do Brasil, 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

Verifica-se que a amostra foi constituída por docentes de 23 estados brasileiros. O estado com o maior número de participantes foi o Pará, com 29,7% ($n = 134$) de respondentes. Em segundo lugar, ficou o estado de São Paulo, 17,5% ($n = 79$). Em terceiro, quarto e quinto lugar, ficaram os estados da Bahia, Rio Grande do Sul e Paraná, com 9,5% ($n = 43$), 7,1% ($n = 32$) e 6,8% ($n = 31$), respectivamente. Os estados com menor representatividade na amostra foram Rondônia, Rio Grande do Norte e Piauí, que contaram com a participação de apenas um docente cada (0,22%). Estados que não tiveram participantes foram Amazonas, Roraima, Acre e o Distrito Federal.

Na Tabela 02, é apresentado o perfil da amostra de acordo com características relacionadas ao trabalho como: tipo de instituição em que leciona, grau de escolaridade, tempo de atuação na docência, carga horária de trabalho, nível de ensino em que atua e se a instituição adotou o ensino remoto emergencial.

Tabela 02: Quantidade e percentual de docentes segundo características de trabalho, 2020.

Participantes	Quantidade (n = 450)	Percentual (%)
<i>Tipo de instituição em que trabalha</i>		
Pública	312	69,3
Privada	112	24,9
Pública e Privada	26	5,8
<i>Grau de Escolaridade</i>		
Doutorado	183	40,6
Mestrado	107	23,8
Especialização	106	23,6
Graduação	54	12,0
<i>Tempo de atuação na Docência</i>		
Menos de 1 ano	3	0,7
De 1 a 5 anos	80	17,8
De 6 a 10 anos	77	17,1
De 10 a 15 anos	72	16,0
De 16 a 20 anos	80	17,8
Mais de 20 anos	138	30,6
<i>Carga horária semanal de Trabalho</i>		
Menos de 20h semanais	112	24,9
De 20 a 30h semanais	117	26,0
De 31 a 40h	151	33,6
De 41 a 50h	50	11,1
Mais de 50h	20	4,4
<i>Nível de ensino em que trabalha</i>		
Educação básica apenas	202	44,9
Educação superior apenas	211	46,9
Ed. básica e superior	37	8,2
<i>Instituição adotou o ensino remoto?</i>		
Sim	313	69,6
Não	137	30,4
Total	450	69,3

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

Constatou-se que 69,3% ($n = 312$) dos participantes são docentes de instituições públicas, 24,9% ($n = 112$) privadas e apenas 5,8% ($n = 26$) trabalham em ambas. Além disso, mais de 40,6% ($n = 183$) da amostra é de professores com o título de doutor, enquanto a menor parte tem apenas a graduação (12,0%). Outro dado importante é que 30,6% ($n = 138$) lecionam há mais de 20 anos. Em segundo lugar ficaram os docentes que lecionam de 1 a 5 anos e de 16 a 20 anos, com o mesmo percentual de 17,8%, e 0,7% da amostra atuava a menos de um ano. Permitindo inferir que, na maior parte, trata-se de uma amostra de trabalhadores que possuem experiência com a docência considerando o tempo de serviço.

Quanto a carga horária de trabalho, o maior percentual (33,6%) de professores trabalha de 31 a 40 horas semanais, seguidos pelos que trabalham de 21 a 30 horas por semana (26%), ficando em terceiro lugar os que trabalham menos de 20 horas semanalmente. Observou-se

ainda que 4,4% ($n = 20$) dos docentes possuem uma carga horária superior a 50h por semana. Quanto ao nível de ensino, destaca-se que quase metade da amostra (46,9%) é composta por docentes que lecionam unicamente no ensino superior, e a outra metade (44,9%) atua na educação básica, apenas 8,2% trabalham em ambos os níveis educacionais. Pode-se, inclusive, associar tal dado ao fato de a amostra ser constituída por profissionais com um grau de escolaridade elevado como doutores e mestres, uma vez que estes estão majoritariamente atuando profissionalmente no ensino superior.

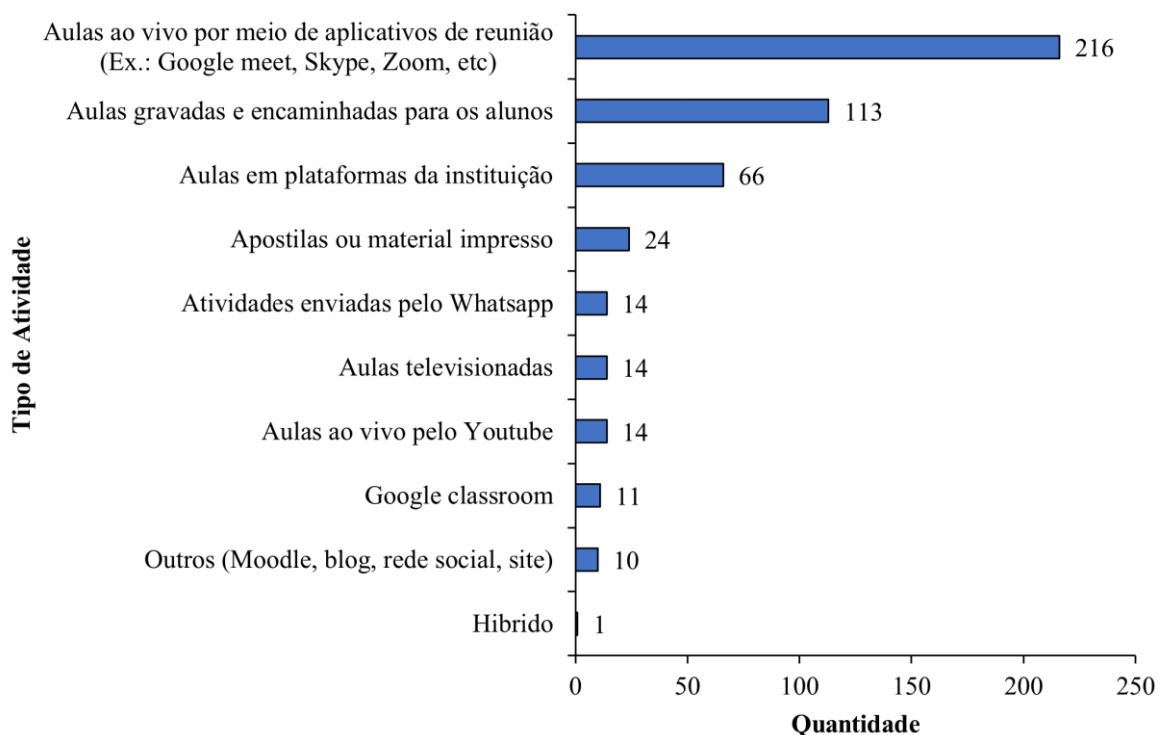
Por fim, questionou-se sobre a adesão da instituição ao ensino remoto emergencial no peculiar contexto educacional desencadeado pela crise sanitária da Covid-19. Portanto, constatou-se que, no período da coleta de dados, cerca de 69,6% ($n = 313$) dos participantes estavam lecionando remotamente, enquanto 30,4% ($n = 137$) das instituições ainda não haviam adotado o modelo de ensino. Destes 313, 58,4% ($n = 183$) trabalhavam em instituições públicas, 33,9% ($n = 106$) em particulares e 7,7% ($n = 24$) em ambas.

5.3.2 Trabalho docente durante a pandemia

Os resultados do segundo instrumento aplicado entre os docentes forneceram dados referentes aos principais meios utilizados para a realização das atividades acadêmicas no período de fechamento das instituições de ensino, a existência ou não de formação para os professores atuarem com o ensino remoto, recebimento de suporte material, tempo dedicado ao planejamento, dificuldades em relacionar a rotina doméstica e familiar com o trabalho, dificuldade em ministrar aulas remotamente e sobre a eficiência desse modelo de ensino diante da crise sanitária em andamento. Esse questionário foi aplicado apenas com os profissionais que relataram estar lecionando remotamente no momento da coleta de dados, configurando uma amostra de 313 participantes.

O Figura 3, destaca as principais formas utilizadas pelos docentes para ministrar as aulas no período em que as escolas e universidades precisaram ser fechadas a fim de minimizar a propagação do SARS-CoV-2. Os participantes poderiam marcar mais de uma opção nessa questão, além de poder descrever outros tipos de atividades realizadas para conseguir ministrar os conteúdos escolares/acadêmicos.

Figura 3 – Principais meios utilizados pelos professores para realização das atividades acadêmicas no período de fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19, 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

A partir do Figura 3, verifica-se que 61,7% ($n = 216$) dos professores, utilizaram como principal meio para realização das aulas e atividades no período de fechamento os aplicativos de reunião como *Google Meet*, *Skype*, *Zoom*, etc. Em segundo lugar, 36,1% ($n = 113$) dos participantes declararam gravar aulas e encaminhar para os alunos, entretanto não se sabe como essas gravações eram enviadas. A terceira forma mais usada pelos docentes foram as aulas ao vivo (síncronas) em plataformas de aula remotas da própria instituição na qual lecionava, apontada por 21% ($n = 66$) dos entrevistados. Outras maneiras de realização das atividades acadêmicas indicadas pelos docentes foram o encaminhamento de apostilas e material impresso (7,6%), atividades por meio do *WhatsApp* (4,4%), Aulas televisionadas (4,4%), Aulas síncronas pelo *YouTube* (4,4%), uso do *Google Sala de aula* (3,5%) e outros como Moodle, redes sociais ou sites da própria instituição (3,1%), apenas um docente relatou estar utilizando o modelo híbrido.

Corroborando este achado, estudo desenvolvido com 1444 professores de todos os níveis de ensino da rede particular na Bahia, cujo um dos objetivos foi descrever as características do trabalho remoto na pandemia, verificou que os principais meios utilizados para realizar atividades remotas pelos participantes da pesquisa foram: aplicativos de

videoconferência (89%); *WhatsApp* (69%); e-mails (65,1%); Salas de aula no *Google Classroom* (57,3%) e ambientes virtuais de aprendizagem (32,1%) (Pinho *et al.*, 2021). Inferese nesse sentido que, embora não tenham sido criados com esse propósito, os aplicativos de videoconferência tornaram-se as principais ferramentas para realização do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

Duarte e Hypólito (2020), na pesquisa denominada Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestado), da Universidade Federal de Minas Gerais, buscaram entre seus objetivos analisar as condições em que o Ensino Remoto Emergencial tem sido ofertado nas instituições públicas de Educação Básica. Participaram 15.654 docentes. As principais atividades desenvolvidas por eles foram a elaboração de tarefas para serem enviadas aos estudantes (21%); reuniões com administrados das escolas (18,3%); leituras e correção de atividades devolvidas pelos estudantes (15,5%), entre outras. Ao contrário dos achados no presente estudo, na pesquisa nacional desenvolvida pelo Gestado, o menor percentual de professores no estudo realizou aulas remotas ao vivo (5,9%). Tal dado, pode estar associado a precariedade dos recursos materiais e estruturais das escolas públicas para docentes e alunos trabalharem nesse modelo de ensino (Duarte; Hypolito, 2020).

Com relação ao recebimento de formação adequada para lecionar no modelo remoto, os dados revelaram que 55,3% ($n = 173$) dos docentes, até então, não haviam recebido nenhuma formação para trabalhar com o ensino *online* no contexto da pandemia (Tabela 3). Por outro lado, ainda que num contexto inicial, cerca de 45% ($n = 140$) dos entrevistados relataram ter recebido formação para lecionar de forma remota (Tabela 3).

Tabela 3: Quantidade e percentual de professores de acordo com o recebimento de formação e de suporte material para lecionar no modelo remoto, 2020.

Recebeu formação para lecionar no modelo remoto?	Quantidade (n = 313)	%
Sim	140	44,7
Não	173	55,3
Recebeu algum suporte estrutural/material da sua instituição de ensino (Ex.: computador, tablet, notebook, internet ilimitada) para lecionar a distância?		
Sim	36	11,5
Não	277	88,5

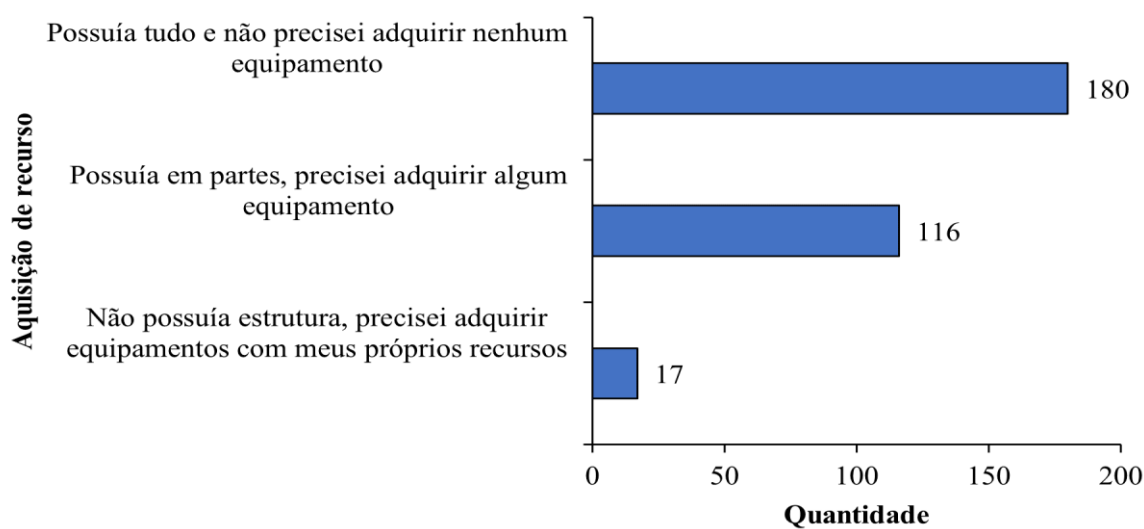
Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

Diferentes estudos em todo Brasil, constataram que grande parte dos professores não teve qualquer formação para lecionar no modelo remoto. No estudo nacional de Duarte e

Hypólito (2020), 38,5% dos docentes não tiveram nenhum tipo de formação e estavam desenvolvendo as atividades por conta própria. Na Bahia, entre 1444 docentes, 38,8% disseram não estar preparados para utilizar as ferramentas de ensino virtuais; apenas 10,6% afirmaram estar capacitados e 50,6% exprimiram ter algum conhecimento para trabalhar nesse modelo (Pinho *et al.*, 2021).

Ainda na Tabela 3, é possível verificar que 88,4% ($n = 277$) dos docentes não receberam nenhum tipo de suporte estrutural ou material da instituição de ensino para trabalhar com o ensino remoto, como computador, tablet, notebook, plano de internet etc. O que permite inferir que tal estrutura tenha ficado ao encargo de cada docente para que pudesse trabalhar de forma *online*. Apenas, 11,5% ($n = 36$) relataram ter recebido algum tipo de auxílio nesse aspecto. A fim de melhor compreender a questão, perguntou-se aos docentes se precisaram adquirir algum material para ministrar as aulas *online*. O Figura 4 permite analisar a quantidade de docentes que precisou ou não adquirir, com os próprios recursos, a estrutura adequada para lecionar remotamente.

Figura 4: Quantidade de professores de acordo com a necessidade ou não de aquisição de material para lecionar remotamente, 2020.



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

Constatou-se, a partir do Figura 4, que a maior parte dos professores (57,5%, $n = 180$), não precisou comprar nenhum equipamento, pois já possuía toda estrutura para realização das aulas remotas. Entretanto, 37% ($n = 116$) dos participantes, relataram que precisaram adquirir algum equipamento para lecionar, visto que só possuíam parte dos materiais necessários para atuação docente no contexto virtual. Outros 5,4% ($n = 17$) precisaram adquirir todas as

ferramentas indispensáveis para lecionar *online* com os próprios recursos (Figura 4). Ou seja, um número expressivo de 42,4% ($n = 133$) da amostra, tiveram que obter toda a estrutura ou parte dela com os próprios recursos. Pinho *et al.* (2021), afirmam que a responsabilidade pela aquisição de recursos materiais para realização das aulas, de modo geral, recaiu exclusivamente sobre o professor. Por outro lado, essa incrementação das demandas materiais, de custos e técnica esteve associada a maiores riscos e perdas de direitos diante de um cenário econômico instável (Pinho *et al.*, 2021).

No que concerne às formações e aquisição de recursos, estudo de Gonçalves e Guimarães (2020), também desenvolvido a partir dos dados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (Gestrado), cujo objetivo foi discutir o trabalho docente em meio a pandemia, bem como sua repercussão na saúde mental dos professores, verificou que 53,6% dos participantes afirmavam não possuir preparo para ministrar aulas não presenciais. Além disso, a mesma pesquisa constatou que 83% dos professores possuíam materiais para lecionar em casa, como: notebook, telefone móvel etc. Entretanto, metade deles precisava compartilhar os recursos para as aulas virtuais com outras pessoas que conviviam no mesmo domicílio (Duarte; Hypólito, 2020; Gonçalves; Guimarães, 2020). Segundo Oliveira, Viera e Duarte (2020), apenas 3 a cada 10 professores possuía tanto o recurso material para ministrar as aulas remotas quanto o preparo necessário para a realização das atividades não presenciais.

Ainda nesse sentido, pesquisa de França (2020), com 510 professores, do município de Caxias do Sul, no rio Grande do Sul, teve intuito de analisar como esses profissionais da rede pública de ensino estavam lidando com as tecnologias e como estas os afetava. França (2020) verificou que, aproximadamente 78,9% da amostra possuía equipamentos para lecionar, enquanto 21% não tinha materiais e recursos adequados. Somado a isso, cerca de 35% dos participantes não haviam recebido nenhum tipo de formação para lecionar no modelo remoto. Outros 7,3% estavam fazendo capacitações por meio da própria instituição de ensino. Infere-se, neste aspecto, que uma parte considerável dos professores em todo país não recebeu preparo para lecionar no modelo remoto. Os resultados de diferentes estudos também mostraram que a maioria dos professores já possuíam recursos materiais para lecionar, no entanto, quando estes não possuíam recursos, precisaram adquirir por conta própria (Duarte; Hypólito, 2020; França, 2020, Gonçalves; Guimarães, 2020; Pinho *et al.*, 2021).

Na Tabela 4, relaciona-se o recebimento de formação, de estrutura ou suporte material e necessidade de adquirir algum equipamento com os próprios recursos com o tipo de instituição em que o docente trabalha.

Tabela 4: Quantidade e percentual de professores que trabalham na rede pública e privada de acordo com recebimento de formação, de estrutura material e necessidade de adquirir material para lecionar remotamente, 2020.

	Pública (n = 183)	%	Privada (n = 106)	%	Pública e privada (n = 24)	%
<i>Recebeu formação para lecionar no modelo remoto?</i>						
Sim	69	37,7	63	59,5	8	33,3
Não	114	62,3	43	40,5	16	66,7
<i>Recebeu algum suporte estrutural/material da sua instituição de ensino (Ex.: computador, tablet, notebook, internet ilimitada) para lecionar a distância?</i>						
Sim	19	10,3	16	15,1	1	4,2
Não	164	89,7	90	84,9	23	95,8
<i>Precisou adquirir algum material para realizar as aulas online?</i>						
Não possuía estrutura, precisei adquirir equipamentos com meus próprios recursos	10	5,5	6	5,7	1	4,2
Possuía em partes, precisei adquirir algum equipamento	65	35,5	39	36,8	12	50,0
Possuía tudo e não precisei adquirir nenhum equipamento	108	59,0	61	57,5	11	45,8

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

Quanto ao recebimento de formação para ensinar *online* verifica-se, a partir da Tabela 4, que 62,2% ($n = 114$) dos professores das instituições públicas não receberam qualquer formação para lecionar no modelo remoto emergencial. Por outro lado, quase 60% ($n = 63$) dos docentes de escolas ou instituições de ensino superior (IES) privadas, receberam formação para ministrar aulas virtualmente. Entre os docentes que trabalhavam nos tipos de instituições, constatou-se que a maioria (66,6%) não recebeu formação para atuar de forma remota. Sendo assim, denota-se que os profissionais desta amostra que atuavam em instituições públicas tiveram menos preparo para ensinar *online* no período do fechamento das escolas.

Segundo Oliveira (2020), ao discutir sobre as condições de trabalho docente nas escolas públicas durante a pandemia, a ausência de formação adequada para utilizar as ferramentas tecnológicas no ensino remoto e a dificuldade para lidar com elas pode acarretar sobrecarga laboral, visto que tal demanda influencia num maior tempo gasto nas atividades do trabalho para preparação das aulas. Tal sobrecarga pode ser fonte sofrimento para os professores, que associado à conjuntura da pandemia de angústia e receios, influencia não apenas o trabalho, mas a toda a vida do trabalhador docente (Oliveira, 2020).

Em pesquisa nacional com 2934 professores da rede privada, sobre o trabalho desses profissionais diante do cenário pandêmico, verificou-se que a maioria deles estava recebendo

alguma formação para o uso de tecnologias *online*. Os que disseram não receber nenhum tipo de formação e afirmaram fazer tudo por conta própria foram 25% dos docentes do ensino médio, 28% dos anos finais do ensino fundamental, 34% dos anos iniciais do ensino fundamental e 47% dos professores da educação infantil. No entanto, os que receberam formação para atuação nas aulas não presenciais, em maior parte, tiveram apenas tutoriais virtuais com informações sobre como utilizar as ferramentas para aulas, o que indica uma formação precária (Gestrado, 2020).

Os resultados também mostraram que, em grande parte, os professores dos diferentes tipos de instituições não receberam suporte estrutural ou material para lecionar no modelo remoto, não havendo diferença significativa entre os percentuais. Apenas, 10,3% ($n = 19$) dos docentes das escolas e IES públicas receberam algum tipo de suporte da organização, enquanto 89,6% ($n = 164$) não receberam. Aproximadamente 85% ($n = 90$) dos professores das organizações privadas e 95% ($n = 25$) dos que atuavam em ambas, não receberam auxílio neste aspecto. O maior percentual de recebimento de assistência estrutural e material esteve entre 15% dos participantes que davam aulas na rede particular de ensino (Tabela 4).

Segundo Gestrado (2020), no primeiro ano da pandemia, o principal suporte recebido por docentes de escolas privadas foi a disponibilização de aplicativo ou plataforma pedagógica própria para realização das aulas remotas, para mais de 80% dos docentes nas diferentes subetapas da Educação Básica. O segundo suporte mais recebido por professores e estudantes, segundo a pesquisa, foi a disponibilização de material impresso (Gestrado, 2020).

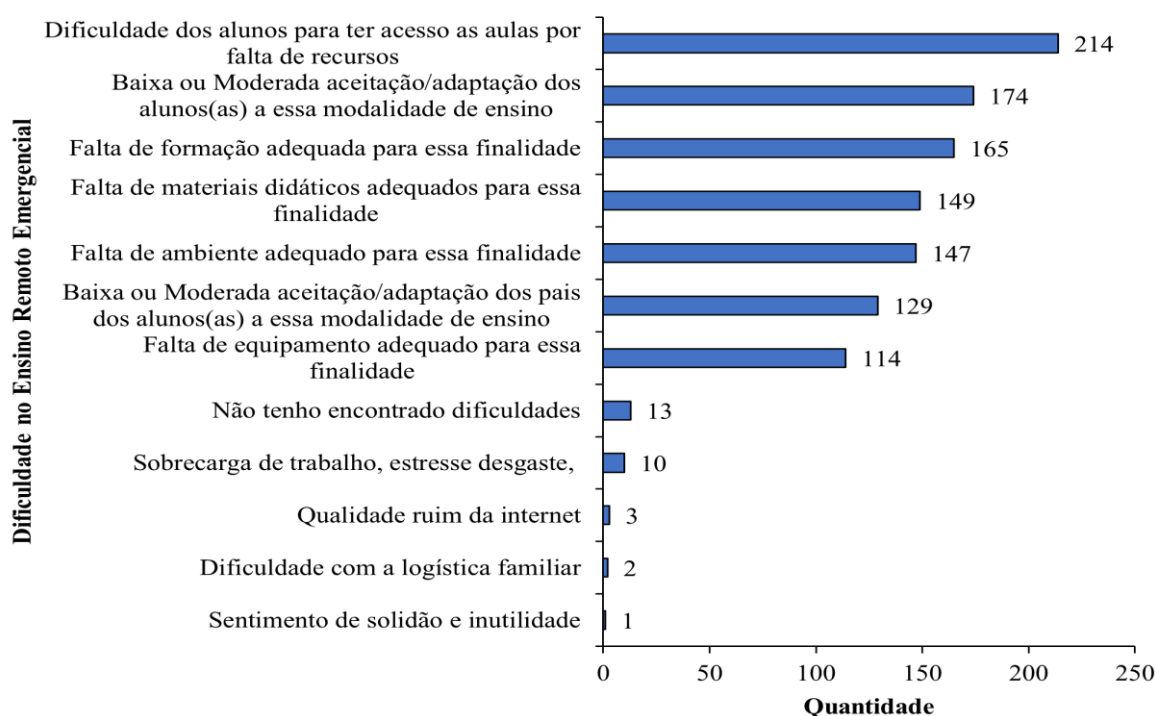
Num levantamento de informações feito pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed, 2022) sobre o ano letivo, as estratégias de ensino e ações emergenciais para reduzir os impactos negativos na aprendizagem durante a pandemia, verificou-se que algumas unidades federativas do país se empenharam em fornecer suporte estrutural para a rede estadual de ensino. Exemplo disso, foram os estados do Maranhão, que distribuiu chips com pacote de dados para professores e alunos; do Rio Grande do Sul que distribuiu 50 mil Chromebooks para os docentes e 90 mil para os discentes; e o estado de São Paulo, que fez parceria com as principais operadoras telefônicas, a fim de subsidiar o acesso à internet nos aparelhos celulares de professores e alunos de forma gratuita (Consed, 2022).

Com relação a aquisição de materiais por parte dos docentes, observa-se que a maior porcentagem dos docentes das entidades públicas (59%) e privadas (57,5%) já possuía equipamentos que possibilitavam a realização das aulas *online* sem precisar adquirir outros materiais com os próprios recursos. Apesar disso, 35,5% ($n = 65$) dos docentes de instituições públicas, 36,7% ($n = 39$) das particulares e 50% ($n = 12$) dos que trabalhavam em ambas tiveram

que adquirir em parte algum equipamento ou estrutura com recursos próprios, para que pudesse ministrar as aulas remotas (Tabela 4). Tal dado demonstra que, embora seja responsabilidade do empregador em fornecer equipamentos e materiais de trabalho, a emergência da pandemia e a falta de planejamento, fizeram com que esses docentes tivessem que trabalhar contando com recursos próprios em sua maior parte.

Na Figura 5, é possível analisar as principais dificuldades relatadas pelos docentes no exercício do ensino remoto emergencial, durante a pandemia da Covid-19. Os professores poderiam marcar mais de uma opção nessa pergunta do questionário, além disso, poderiam descrever outras formas de dificuldades vivenciadas por eles que não fossem contempladas nas alternativas de múltipla escolha. Tais dificuldades acrescentadas foram agrupadas de acordo com a semelhança da atividade.

Figura 5: Principais dificuldades relatadas pelos docentes no exercício do Ensino Remoto Emergencial, 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

Segundo o Figura 5, o principal problema relatado pelos professores (68,3%, $n = 214$) para ensinar remotamente, foi a dificuldade dos alunos para ter acesso as aulas virtuais por falta de recursos. Além disso, 55,5 % ($n = 174$) dos docentes apontaram a baixa ou moderada aceitação/adaptação dos alunos ao Ensino Remoto Emergencial, como o segundo maior obstáculo enfrentado ao exercer esse modelo de ensino. Em terceiro lugar, a falta de formação

adequada dos professores para trabalhar virtualmente foi uma das adversidades vivenciadas por 52,7% ($n = 165$) dos entrevistados, o que se aproxima do percentual de professores que declararam não ter recebido formação como já citado anteriormente (Tabela 3).

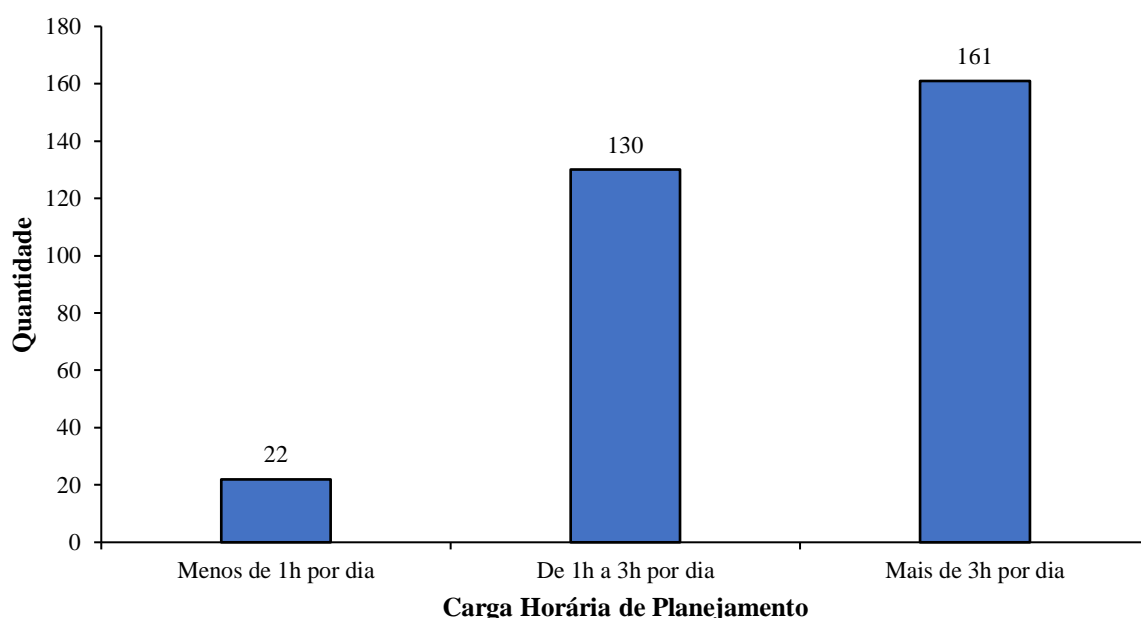
Verifica-se ainda no Figura 5, que outros grandes obstáculos apontados por uma quantidade considerável dos docentes foram a falta de material didático (47,6%, $n = 149$), falta de ambiente adequado para trabalhar (46,9 %, $n = 147$), a baixa ou moderada adaptação dos pais dos discentes a essa modalidade de ensino (41,2%, $n = 129$) e a falta de equipamento adequado (36,4%, $n = 114$). Problemas que tiveram menor frequência de citações pelos entrevistados foram a sobrecarga de trabalho, estresse e desgaste, qualidade ruim da internet, dificuldade com a logística familiar, sentimento de solidão e inutilidade. Apenas 4,1% ($n = 13$) dos participantes relataram não encontrar dificuldades ao exercer o ensino remoto (Figura 5).

Embora, os meios digitais tenham sido os mais utilizados na conjuntura da pandemia, eles parecem ter ampliado as desigualdades sociais, no que se refere ao acesso a esses recursos pelos alunos, uma vez que esta foi a principal dificuldade apontada por professores. Tal fato corrobora uma dificuldade já existente mesmo antes da pandemia, principalmente para alunos da rede pública. Segundo o Censo da Educação Básica de 2020 (Brasil, 2021), o acesso à internet ofertado a alunos da rede municipal e estadual era de 23,8% e 61,3% respectivamente, enquanto na rede privada o acesso para alunos era de 49,6%. No que diz respeito a computadores portáteis, na rede estadual 32,9% dos alunos podiam ter acesso na escola, e na rede municipal, apenas 23,8%. Verifica-se nesse sentido, por exemplo, que apesar de ter o maior número de escolas, a rede pública, principalmente a municipal, é que conta com o menor percentual de recursos tecnológicos para oferecer aos discentes, o que, no contexto pandêmico apresenta-se como um grave problema para aprendizagem dos alunos.

Além disso, no estudo de Nascimento *et al.* (2020) que analisou o acesso domiciliar à internet no Brasil associando com o ensino remoto, os autores apontaram que o percentual de alunos sem acesso à internet domiciliar difere em cada nível de ensino. A partir da dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), os autores apresentaram uma estimativa de que 14 a 15% dos alunos da pré-escola; 16% dos discentes do ensino fundamental; 10% do ensino médio, 2% de graduandos e 1% de pós-graduandos não possuíam acesso à internet 3G/4G ou banda larga em suas residências, o que equivale a aproximadamente 6 milhões de alunos sem distinção da rede de ensino. Considerando apenas alunos de rede pública, esse número chega a 5,80 milhões, evidenciando mais uma vez a disparidade do acesso às tecnologias por alunos de instituições públicas e privadas em todos os níveis de ensino (Nascimento *et al.*, 2020)

O Figura 6, apresenta os dados referentes ao tempo médio gasto para planejar as aulas no modelo remoto de ensino. As alternativas variaram de menos de uma hora por dia, de 1 a 3h por dia e mais de 3h diariamente dedicadas ao planejamento docente.

Figura 6: Quantidade de professores por carga horária dedicada ao planejamento das aulas para o ensino remoto, 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022)

Constatou-se que 51,4% ($n = 161$) dos docentes gastavam mais de 3h diárias com o planejamento de aulas, 41,5% ($n = 130$) despendiam de 1 a 3h por dia e somente 7% ($n = 22$) dos participantes elaboravam suas atividades para o ensino em menos de uma hora por dia (Figura 6). Estudos de Pinho *et al.* (2021), Bernardo, Maia e Bridi (2020) e Oliveira, Vieira e Duarte (2020), Gestrado (2020) mostraram que, de modo geral, professores em todo o Brasil, em instituições de ensino públicas e privadas, tiveram uma percepção de aumento nas horas dedicadas ao trabalho e aumento no tempo gasto para preparação de aulas. Essa percepção pode estar associada principalmente às novas demandas requisitadas aos docentes como gravar aulas, preparar material didático virtual, postar aulas em plataformas etc. (Bernardo; Maia; Bridi, 2020).

Perguntou-se aos docentes se consideravam que o ensino remoto estava substituindo eficazmente as aulas presenciais diante do cenário pandêmico. Observou-se que, mesmo com todas as dificuldades encontradas, 86,9% ($n = 272$) dos participantes disseram que sim, as aulas remotas estavam sendo uma estratégia eficaz para o ensino no contexto da pandemia

desencadeada pela Covid-19. Por outro lado, 13% ($n = 41$) disseram que o ensino remoto não estava sendo eficaz na substituição das aulas presenciais.

No México, estudo desenvolvido por Servín *et al.* (2022) com 513 professores universitários e cujo objetivo foi descrever e identificar as opiniões, características e condições em que os docentes tiveram que migrar do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial, constatou que 43% dos docentes tinham a percepção de que a qualidade de seu ensino no modo virtual era igual ao dado em sala de aula. Por outro lado, 34% acreditavam que o ensino tinha piorado, enquanto 23% afirmaram que a qualidade do ensino tinha melhorada. O caso mexicano, pode estar associado ao fato de que 60% dos docentes tinham experiência anterior com o ensino a distância, o que não se pode confirmar na amostra do presente estudo.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar como se desenvolveu o trabalho dos professores no contexto da pandemia da Covid-19. Constatou-se que mais da metade dos docentes (55,2%) participantes que estavam lecionando remotamente, não receberam qualquer formação ou formação específica para ensinar no modelo *online* e 51% gastavam mais de 3h diárias para planejamento de aulas. A falta de formação adequada pode influenciar no desgaste desse profissional por não saber lidar adequadamente com as demandas ensino remoto, aumentando o tempo gasto para elaboração das atividades e consequentemente intensificando o trabalho docente.

Somado a isso, verificou-se que quase 90% da amostra também não recebeu nenhum suporte material para realização das aulas remotas, e 42,4% precisaram comprar todo ou parte dos recursos necessários para desenvolvimento das atividades virtuais com os alunos. Outro ponto em destaque foi que os docentes de redes privadas receberam mais formação para atuar nas aulas *online* quando comparados aos profissionais da rede pública de ensino. Por outro lado, o recebimento de suporte material em ambas as redes foi pequeno, uma vez que apenas 10% dos docentes de instituições públicas e 15% das privadas, disseram ter recebido algum recurso material para realização das atividades remotas. Apesar de 86,9% dos participantes assinalarem como sendo eficaz o ensino remoto no contexto da pandemia, de acordo com a percepção dos docentes, a maior dificuldade para realização desse modelo é a de acesso dos estudantes às aulas por falta dos recursos adequados.

Estes resultados indicam a necessidade de avanços na formação de professores para lidar com as tecnologias de informação, uma vez que estas podem ser úteis não apenas em momentos

emergenciais, como no caso da pandemia da Covid-19, mas também para aprendizagem como um todo visto que com os avanços tecnológicos estes tendem a fazer parte cada vez do cotidiano de professores e alunos. Além disso, verifica-se a importância de avançar no fornecimento de recursos tecnológicos como computadores e internet, principalmente para docentes e discentes da rede pública, a fim de que haja maior qualidade no ensino e atenuar as desigualdades de acesso há tanto já existentes no cenário educacional brasileiro. Sugere-se que pesquisas sejam realizadas para melhor compreender o trabalho do professor em cada nível de ensino, especialmente em condições remotas e o impacto na aprendizagem dos alunos.

5.5 REFERÊNCIAS

BERNARDO, K. A. S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/19908>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 9057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o Art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: Inep, 2022.

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

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Ano letivo e ações emergenciais das redes estaduais de ensino.**, Brasília, atualizado em 27 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://consed.org.br/coronavirus>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Grupo A, 2021. E-book. ISBN 9786581334192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581334192/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 736–752, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FRANÇA, A. Como os professores das escolas públicas estão lidando com as aulas remotas frente à pandemia. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (ISSN 2675-8970)**, v. 3, n. 1, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed., Barueri: Atlas, 2022.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 772-786, 2020.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Relatório Técnico, UFMG, 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and *Online Learning*. **Educause Review**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 01 nov. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 25 set. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 27-40, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F.; DUARTE, A. M. C. Trabalho docente em tempos de pandemia—Relatório Técnico. **Belo Horizonte**, p. 01-24, 2020.

PINANGÉ, T.; SILVA, J. R. Gênero e trabalho: da origem da docência à feminização do magistério. **II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais Culturais, leituras e representações**. João Pessoa/PB, 2009.

PINHO, P. S.; FREITAS, A. M. C.; CARDOSO, M. C. B.; SILVA, J. S., REIS, L. F.; MUNIZ, C. F. D.; ARAÚJO, T. M. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 19, 2021.

SERVÍN, M. A.; MANSILLA, M. P.; SÁNCHEZ-MENDIOLA, M; LARA, M. A. B. Perception of professors regarding the transition to emergency remote teaching in a large public university in Mexico during the pandemic. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 4, 2022.

SOUZA, J. M., DELL'AGGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho *online*. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.

UNESCO. Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNICEF. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **The State of the Global Education Crisis: a path to recovery**. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, Unesco and Unicef, 2021. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, J.; ECHEIMBERG, J. O.; LEONE, C. Tópicos de metodologia de pesquisa: Estudos de corte transversal. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 356-360, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822018000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 set. 2022.

Seção VI

ARTIGO

ARTIGO 4

Desafios do ensino remoto e rotina familiar de professores durante a pandemia da Covid-19⁶

Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira

erika.silva.pereira@iced.ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos

maelyramos@ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores relacionadas às demandas pessoais e familiares e características sociodemográficas no contexto da pandemia da Covid-19. Para tanto, aplicou-se um Questionário sociodemográfico e um Questionário sobre o Trabalho docente no contexto da pandemia, com 313 professores brasileiros das cinco regiões do país. Trata-se de um levantamento de campo de abordagem quantitativa, cujos dados foram analisados de forma descritiva e com a utilização do Teste Qui-quadrado. Os resultados mostraram que 74,4% dos participantes disseram ter dificuldades para conciliar a rotina doméstica e familiar com o ensino remoto emergencial, enquanto 25,6% disseram que não tiveram problemas quanto a isso. Quando analisados a partir das características sociodemográficas como sexo, estado civil, filhos e tipo de escola, os dados não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os grupos e dificuldade para conciliar a rotina. Apesar disso, o percentual de professoras com dificuldades foi maior que o de professores.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Ensino Online, Rotina familiar, Docentes, SARS-CoV-2

ABSTRACT

The present study aimed to identify the difficulties experienced by teachers related to personal and family demands and sociodemographic characteristics in the context of the Covid-19 pandemic. To this end, a sociodemographic questionnaire and a Questionnaire on Teaching Work in the context of the pandemic were applied to 313 Brazilian teachers from the five regions of the country. This is a field survey with a quantitative approach, whose data were analyzed descriptively and using the Chi-square test. The results showed that 74.4% of participants said they had difficulties reconciling their domestic and family routine with emergency remote teaching, while 25.6% said they had no problems in this regard. When analyzed based on sociodemographic characteristics such as gender, marital status, children and type of school, the data showed no statistically significant difference between the groups and no difficulty in reconciling the routine. Despite this, the percentage of female teachers with difficulties was higher than that of male teachers.

Keywords: Teaching Work, Online Teaching, Family routine, Teachers, SARS-CoV-2.

⁶ O artigo ainda será submetido a um periódico científico para avaliação.

6.1 INTRODUÇÃO

A história revela que em diferentes momentos a sociedade foi atingida por doenças que alcançaram proporções alarmantes, tanto no que diz respeito a quantidade de pessoas e localidades afetadas, quanto às mudanças na organização social, a fim de se conter a propagação destas (Rosseto; Rocha, 2022). Nesse sentido, a primeira patologia de que se tem notícia e que ocorreu de forma similar a uma pandemia, data de 429 a 426 a. C. Denominada “Praga de Atenas”, devastou parte da população da cidade de Atenas, do Oriente Médio e Norte da África, resultando na morte de 75 a 100 mil pessoas, o que equivalia a quase 25% da população da região na época (Morsello; Ribeiro; Prist, 2022).

Na Idade Média, especificamente a partir do século XIV, a Peste Negra, também conhecida como Peste Bubônica, arrasou a Europa medieval. Embora tenha sido uma doença que se tornou recorrente até o século XVIII, foi no século XIV que a Peste Bubônica levou à morte mais de 50% da população europeia, considerando as três ondas da doença que ocorreram em 1348 a 1350, 1362 e 1382 (Follador, 2016). O decréscimo da população e as sequelas sociais e econômicas em algumas regiões da Europa, só foram revertidos a partir do século XVI. Em 1918, já no século XX, têm-se a Gripe Espanhola. Segundo Morsello, Ribeiro e Prist (2022), estima-se que pelo menos 50 milhões de pessoas vieram a óbito, porém o quantitativo pode chegar a 100 milhões em três ondas da doença.

O século XXI não saiu ileso ao desenvolvimento de doenças de proporções globais. Em suas duas primeiras décadas, já tem registrado diferentes patologias de importância internacional (Morsello; Ribeiro; Prist, 2022). Em novembro de 2002, tem-se os primeiros casos da Síndrome Respiratória Aguda Grave, conhecida como SARS, originada a partir do vírus SARS-CoV, doença que se espalhou por mais de 30 países, com uma taxa de mortalidade de 10% a 11% (Cherry, 2004; Khalil; Khalil, 2020). Em 2009, o vírus H1N1 deu origem à Gripe Suína, que vitimou mais de meio milhão de pessoas em seu primeiro ano de circulação. Já em 2012, outro coronavírus, o MERS-CoV, ocasionou a Síndrome Respiratória do Oriente Médio, a MERS, que se disseminou por 27 nações, com uma taxa de mortalidade de cerca de 35% (Pascarella *et al.*, 2020; Yang *et al.*, 2020). Menos de dez anos depois, o mundo foi surpreendido por mais uma pandemia, originada por um novo tipo de coronavírus, o SAR-CoV-2, cuja doença foi denominada *Coronas virus disease* ou Covid-19.

Anunciada oficialmente como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde, em março de 2020, a Covid-19 trouxe inúmeras mudanças para toda sociedade. A fim de diminuir a disseminação do vírus, medidas rigorosas como isolamento social, suspensão de atividades presenciais consideradas não essenciais, *lockdown*, entre outras estratégias foram tomadas em

vários países. Conforme Rosseto e Rocha (2022), as restrições ao convívio social em decorrência de pandemias são empregadas desde os primeiros séculos da era moderna como forma de prevenção. Além disso, situações pandêmicas denotam o potencial calamitoso à saúde pública afetando setores não apenas nos aspectos sociais, mas também relacionados ao trabalho, economia, política e educação (Rosseto; Rocha, 2022).

No âmbito da educação, creches, escolas e instituições de ensino superior, públicas e privadas, fecharam as portas e migraram, em alguns casos, quase que instantaneamente para o ensino virtual, que ficou popularmente conhecido como Ensino Remoto Emergencial. Segundo Araújo *et al.* (2021), no Ensino Remoto as aulas são mantidas de forma semelhante ao ensino presencial, visto que a interação entre professores e alunos ocorre de forma síncrona, na maioria das vezes, porém com a utilização de materiais e estratégias tecnológicas.

Estudos têm destacado diferentes problemáticas oriundas da adoção do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. As desigualdades sociais e de oportunidade foram evidenciadas e aprofundadas especialmente no que diz respeito ao acesso aos recursos necessários para o aprendizado de milhões de estudantes em todos os continentes, especialmente entre a população de baixa renda (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021; Mozzato; Sgarbossa; Mozzato, 2021; Oliveira; Pereira Júnior, 2020). No Brasil, por exemplo, Oliveira e Pereira Júnior (2020) destacam que as condições de oferta do ensino remoto não foram iguais para todos. Os mais pobres tiveram acesso a escolas mais pobres, ou seja, com condições mais precárias de oferta educacional, o que reflete diretamente na aprendizagem dos estudantes (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021; Mozzato; Sgarbossa; Mozzato, 2021; Oliveira; Pereira, Júnior, 2020). Por outro lado, até mesmo países de alta renda, que foram capazes de se ajustar celeremente ao ensino virtual, como por exemplo: Reino Unido, Holanda, Bélgica e Itália, as perdas na aprendizagem foram consideradas substanciais (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021).

No que tange ao trabalho docente, estudos apontam aumento das demandas e da carga de trabalho, invasão da privacidade, perda de autonomia, dificuldade em separar o espaço doméstico e familiar das espaço para trabalho que foi transferido para a residência desses trabalhadores (Araújo; Yannouolas, 2020; Mozzato; Sgarbossa; Mozzato, 2021; Verdasca, 2021). As discussões sobre as condições de trabalho docente que antes eram associadas principalmente às condições de estrutura das escolas, passaram a ser avaliadas a partir do espaço doméstico de moradia dos professores, acrescentando ainda a questão da utilização e acesso aos recursos tecnológicos (Oliveira; Pereira Júnior, 2020).

Conceitualmente, as condições de trabalho envolvem um conjunto de meios que possibilitam a realização do trabalho. Podem ser exemplificadas por condições objetivas/materiais ou relacionadas às condições de emprego. As condições objetivas podem ser exemplificadas pelos materiais didáticos e insumos disponíveis, instalações físicas, equipamentos e meios adequados para realização das atividades. As condições de emprego, por sua vez, correspondem à natureza da relação entre o empregado e o empregador, envolvendo questões como vínculo de contratação, remuneração, formação continuada, cargo, entre outros (Duarte; Hypolito, 2020, Oliveira; Vieira, 2010; Vieira; Oliveira, 2013). Tais conceitos apontam para a necessidade de reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia, visto que as mudanças abruptas ocorridas em razão da pandemia afetaram principalmente as condições objetivas de trabalho destes trabalhadores.

Estudo realizado por Verdasca (2021), com professores portugueses de Ensino Básico e Secundário, teve o intuito de analisar, a partir das narrativas dos participantes, como estes docentes se desenvolveram profissionalmente e vivenciaram a escola no contexto da pandemia. Os resultados mostraram que os professores não estavam preparados para o modelo de aula online imposto subitamente. Além disso, os participantes tiveram dificuldades inicialmente em lidar com os equipamentos tecnológicos para interagir com os discentes, falta de conhecimento em relação às plataformas de ensino o que levou a inquietações e constrangimentos. Os docentes também relataram o fato de a casa ter se transformado no local de trabalho. O uso das redes sociais, antes restrito a uso pessoal, transformam-se em ferramenta para contato profissional entre alunos, professores e pais. Segundo o autor:

Entre aulas síncronas, por videoconferência, esclarecimento de dúvidas por e-mail, WhatsApp ou plataforma digital, preparação e correção de tarefas, reuniões online, entre outros afazeres, os docentes passaram a estar disponíveis 24 horas por dia, sem tempo para si ou para a família. Todas estas alterações, resultaram num aumento de trabalho e numa sobrecarga psicológica [...] com preparação das aulas à distância, correção e devolução de trabalhos, com o conseqüente desgaste físico e psicológico. (Verdasca, 2021, p. 6)

Araújo *et al.* (2021), observaram que durante a pandemia da Covid-19, os docentes tiveram dificuldades para estabelecer um limite distintivo entre o espaço doméstico e o espaço de trabalho. Além disso, em seu estudo, professores relataram não ter espaço adequado para realizar o ensino remoto em casa, não tinham boa conexão com a internet e não possuíam rede de apoio para cuidar das demandas domésticas e profissionais, o que representou um sobrecarga para estes profissionais (Araújo *et al.*, 2021). Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores relacionadas às demandas

peçoais e familiares e características sociodemográficas no contexto da pandemia da Covid-19.

6.2 METODOLOGIA

6.2.1 Delineamento do Estudo

O presente estudo consiste em um levantamento de campo, de natureza exploratória e descritiva, tendo uma abordagem quantitativa, que possibilita o entendimento do fenômeno por meio um contexto maior, destacando características que são relacionáveis com o objetivo da pesquisa (Gil, 2022). De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa de campo consiste em observar como ocorrem fenômenos e fatos, coletar os dados relacionados e registrar as variáveis que se consideram relevantes para análise.

6.2.2 Participantes

A amostra foi do tipo não probabilística, por conveniência, formada por 313 professores que atuam na Educação Básica e Educação Superior, de instituições públicas e privadas, de municípios das cinco regiões brasileiras. Os participantes estavam lecionando remotamente durante o período de fechamento das instituições de ensino no Brasil, sendo este o critério de inclusão para participação no presente estudo.

6.2.3 Procedimentos éticos

O presente estudo seguiu todos os parâmetros da Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre os princípios éticos que norteiam as pesquisas envolvendo seres humanos. Foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Pará, sob o Parecer 5.104.012. Os docentes que receberam o *link* para participação na pesquisa, responderam primeiramente a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), sendo orientados sobre todo o procedimento de coleta de dados, sua voluntariedade e possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como informados a respeito dos riscos, benefícios, tempo aproximado despendido para responder aos questionários e garantia de anonimato. Cada participante que consentiu em participar do estudo assinalou afirmativamente o TCLE e, em seguida, foi direcionado para as abas do formulário referente às perguntas.

6.2.4 Instrumentos de coletas de dados

Foram aplicados dois instrumentos de coleta: *i*) Questionário sociodemográfico e de trabalho (Apêndice B) e *ii*) Questionário Trabalho docente no contexto da pandemia (Apêndice C), ambos elaborados pelas pesquisadoras. No que se refere ao Questionário sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19 (Apêndice C), o presente estudo analisou os resultados das questões ligadas às dificuldades dos professores para lidar com as demandas domésticas/familiares com as de trabalho no contexto da pandemia (Questões de 9 a 11): “Você tem encontrado dificuldades para conciliar a rotina familiar/doméstica com o trabalho docente neste contexto à distância?”, “Em uma escala de 0 a 10, quanto você tem tido dificuldade para conciliar o trabalho docente em casa com a rotina familiar/doméstica neste período de pandemia?”, “Quais aspectos da rotina doméstica/familiar mais tem dificultado o exercício da docência neste novo cenário?”.

6.2.5 Procedimentos de coleta de dados

Os participantes foram recrutados para participar da pesquisa *online* por meio de um *link* criado na plataforma *Google Forms* que foi distribuído por meio de: *i*) convites nas redes sociais das pesquisadoras, bem como do grupo de pesquisa ao qual estão vinculadas, como *Instagram* e *Facebook*; *ii*) compartilhamento via *WhatsApp*; *iii*) e-mails para participantes cadastrados em eventos realizados pelo grupo de pesquisa das pesquisadoras. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa, poderiam reencaminhar o *link* para outros professores de qualquer lugar do Brasil, técnica esta denominada de “bola de neve” (Anastácio; Antão; Cramês, 2022). A coleta de dados ocorreu no período de 17 de junho a até 9 de novembro de 2020.

6.2.6 Procedimento de Análise dos dados

A análise deste estudo é de abordagem quantitativa, a partir de estatística descritiva e Teste Qui-quadrado (X^2), utilizado como recurso para tabulação, análise dos dados e elaboração de gráficos do programa estatístico JAMOVI. O teste Teste Qui-quadrado é utilizado para descobrir se existe uma associação entre duas variáveis categóricas (Dancey; Reidy, 2006). Na presente pesquisa o Teste Qui-quadrado foi aplicado para verificar a associação entre a variável dificuldade para conciliar a rotina doméstica com o trabalho remoto e o sexo dos participantes, se possuíam filhos ou não, estado civil e tipo de instituição em que trabalhavam.

6.3 Resultados e discussão

A amostra foi constituída por 313 docentes, que foram caracterizados a partir das variáveis apresentadas na Tabela 1. Verificou-se que 70,3% ($n = 220$) dos participantes são do sexo feminino, enquanto 29,7% ($n = 93$) são do sexo masculino. Quanto ao estado civil, 60,7% ($n = 190$) dos docentes são casados, 31,6% ($n = 99$) são solteiros e 7,7% ($n = 24$) assinalaram ter outro estado civil. Além disso, a maior parte dos docentes trabalhavam em instituições públicas de ensino (58,5%, $n = 183$), lecionavam de 31 a 40h por semana (31,9%, $n = 100$) e possuíam filhos (56,7%, $n = 168$) (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade e percentual de professores de acordo com as variáveis sexo, estado civil, tipo de instituição em que trabalha, carga horária semanal de trabalho e filhos.

Variável	N (313)	%
Sexo		
Feminino	220	70.3 %
Masculino	93	29.7 %
Estado Civil		
Casado (a)/ União estável	190	60.7 %
Solteiro (a)	99	31.6 %
Outro	24	7.7 %
Tipo de instituição em que atua		
Pública	183	58.5%
Privada	106	33.9%
Pública e Privada	24	7.7%
Carga horária de trabalho semanal		
Menos de 20h por semana	76	24.3%
De 20 a 30h por semana	87	27.8 %
De 31 a 40h por semana	100	31.9 %
De 41 a 50h por semana	36	11.5 %
Mais de 50h por semana	14	4.5 %
Possui filhos		
Sim	168	56.7%
Não	145	46.3%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Ainda com relação a caracterização dos participantes, observou-se que a idade média da amostra total foi de 43,38 anos, com desvio-padrão de 11,75. Considerando a média de idade por sexo, constatou-se que entre as professoras a média de idade foi de 42,6 anos, com desvio padrão de 11,3, sendo a idade mínima encontrada 22 anos e a máxima 75 anos. Entre o sexo masculino a idade média foi de 45,3, com desvio padrão de 12,7, com idade mínima de 21 anos e máxima de 82.

Os resultados referentes à caracterização da amostra corroboram a realidade educacional brasileira. De acordo com dados do Censo da Educação Básica no país, a maior parte dos docentes são do sexo feminino em todos os anos da Educação básica (Brasil, 2022). Apenas no Ensino Superior há uma predominância do sexo masculino, segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2023). Estudos com professores da em todo país durante a pandemia

apontaram a prevalência do sexo feminino entre os profissionais da docência (Araújo *et al.*, 2021; Bernardo; Maia; Bridi, 2020; Duarte; Hypolito, 2020; Pinho *et al.*, 2021; Souza *et al.*, 2021). Também é constatado que em toda América Latina há uma predominância da força de trabalho feminina no âmbito da docência (Martínez; Seoane; Thisted, 2021). Estudos também apontaram a prevalência de professores casados ou em união estável e com filhos (Anastácio; Antão; Cramês, 2022, Araújo *et al.*, 2021).

A transição para a feminização da docência, especialmente no Brasil, acontece do final do século XIX para o século XX, visto que, anteriormente, era considerada uma profissão exclusivamente masculina (Zawaski; Mangan, 2021). Segundo Tardif e Lessard (2009), a atividade docente passou a ser considerada um trabalho feminino por remeter de alguma forma às tarefas domésticas, cuidados, organização e preparativos, principalmente na educação infantil.

Além disso, Batista e Rocha (2018) apontam que os modelos tradicionalmente construídos na sociedade de mulheres como cuidadoras e homens como provedores, talvez tenha colaborado para a visão de que as mulheres estariam mais preparadas para o ensino de crianças, visto que, desde a infância e historicamente aprendem a cuidar. Para Araújo e Yannoulas (2020), profissões vistas como femininas, a exemplo do serviço social, enfermagem e do magistério, são consideradas subalternas e estão intrinsecamente relacionadas ao cuidado de pessoas. No cenário da pandemia, a junção entre o trabalho doméstico e o profissional no espaço residencial parece ter afetado mais ainda as professoras (Araújo; Yannoulas, 2020).

Uma vez que o trabalho docente foi transferido para o ambiente doméstico no período da pandemia, os professores foram questionados se estavam encontrando dificuldades para conciliar a rotina de trabalho com a familiar/doméstica no contexto de sua atuação (Tabela 2).

Tabela 2: Quantidade e percentual de professores de acordo com a dificuldade ou não para conciliar o trabalho remoto com a rotina doméstica/familiar, por sexo (continua).

Qual o seu sexo	Você tem encontrado dificuldades para conciliar a rotina familiar com o trabalho remoto			
	Não	Sim	Total	
Feminino	Observado	50	170	220
	% em linha	22.7 %	77.3 %	100.0 %
Masculino	Observado	30	63	93
	% em linha	32.3 %	67.7 %	100.0 %
Total	Observado	80	233	313
	% em linha	25.6 %	74.4 %	100.0 %

Teste X²: p = 0,077

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Os resultados mostraram que 74,4% ($n = 233$) dos docentes, na amostra geral, estavam tendo dificuldades para ajustar as demandas profissionais com as necessidades domésticas/familiares. Enquanto isso, 25,6% ($n = 80$) disseram não ter problemas para adaptar o cotidiano das tarefas domésticas e demandas familiares com o trabalho no modelo de ensino remoto durante a pandemia.

Quando analisada a partir do sexo dos docentes, os dados mostram que entre as professoras, 77,3% ($n = 170$) declararam ter encontrado dificuldades para conciliar o trabalho remoto com o cotidiano familiar e doméstico, enquanto 22,7% ($n = 50$) afirmaram não ter problemas neste aspecto. Entre os docentes do sexo masculino, observou-se que 67,7% ($n = 63$) encontraram dificuldades para ajustar a rotina de trabalho no modelo *online* com as demandas domésticas e da família e 32,3% ($n = 30$) disseram não ter complicações quanto a isso (Tabela 2). A partir do teste Qui-quadrado, verificou-se que, na presente amostra, não houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos no que diz respeito às dificuldades de conciliar as rotinas, embora o percentual de mulheres com dificuldades tenha sido maior.

Segundo Gonçalves e Guimarães (2020) a pandemia da Covid-19 repercutiu diretamente na organização da vida familiar, visto que transformou a rotina de trabalho, gerando isolamento e lavando sentimentos de abandono e desamparo. Além disso, as pesquisas realizadas durante o período de isolamento com professores em diferentes contextos, mostraram que a migração do ensino remoto emergencial para o âmbito da moradia dos professores fez com que o conceito de trabalho e residência desaparecesse (Araújo *et al.*, 2021).

Aos docentes foi exigida a capacidade de reinvenção e readaptação quase que imediata a um modelo de ensino que nunca havia sido vivenciado pela maioria dos deles. Somou-se a isso, as incertezas e insegurança relacionada à estabilidade profissional por medo de perder o emprego, medo também no que diz respeito à própria saúde e a responsabilidade de cuidado de outras pessoas dentro do cenário familiar, tarefas estas executadas principalmente pelas professoras (Araújo; Yannoulas, 2020; Mozzato; Sgarbossa; Mozzato, 2021; Pinho *et al.*, 2021).

Duarte e Hypolito (2020), verificaram em uma amostra de mais de 15 mil professores que 97% estavam trabalhando remotamente em seu domicílio durante a pandemia da Covid-19. Cerca de 39% não receberam nenhum tipo de formação adequada para ensinar a partir das novas tecnologias. Geralmente tudo era feito por conta própria. Estudos mostraram ainda, que os professores relataram ter tido um aumento da jornada de trabalho sem acréscimo salarial, aumento das horas dedicadas para preparação de aulas, aumento das despesas financeiras com o custeio de equipamentos e desafios para conciliar as atribuições familiares e profissionais no

espaço limitado da residência (Duarte; Hypolito, 2020; Oliveira; Vieira; Duarte, 2020; Pinho *et al.*, 2021). Tais fatores, podem ter contribuído para uma percepção de maior dificuldade relacionada ao ensino remoto no ambiente familiar durante a pandemia da Covid-19, visto que a separação entre a vida produtiva e a vida privada ficou praticamente imperceptível.

Embora, não se tenha uma diferença estatisticamente significativa na dificuldade apontada entre professores e professoras na presente amostra, o maior percentual de mulheres indicando ter dificuldades já era esperado. Segundo Silva *et al.* (2020), a sobrecarga feminina em momentos de crise como o da pandemia, foi registrada em situações anteriores como surtos de Ebola (de 2013 a 2016) e de Zika Vírus (de 2015 a 2016). Conforme as autoras, as mulheres estavam mais sobrecarregadas e vulneráveis ao adoecimento especialmente por estarem mais inseridas nas atividades relacionadas ao cuidado, tanto formalmente, no âmbito laboral, quanto informalmente, no labor despendido com a família (Silva *et al.*, 2020).

Quanto ao grau de dificuldade para conciliar o trabalho docente em casa com a rotina familiar/doméstica neste período de pandemia, os professores poderiam marcar uma opção de 0 a 10, onde 0 representa nenhuma dificuldade e 10 significava um grau totalmente difícil de conciliação entre as demandas (Tabela 3).

Tabela 3: Quantidade e percentual de professores por grau de dificuldade para conciliar o trabalho docente em casa com a rotina familiar/doméstica no período de pandemia (continua)

Número na escala	Legenda	Quantidade (<i>n</i> = 313)	%	Feminino (<i>n</i> = 220)	%	Masculino (<i>n</i> = 93)	%
0	Nenhuma dificuldade Facilidade total	18	5,8	10	4,5	8	8,6
1-2	Pouca dificuldade Muita facilidade	29	9,3	17	7,7	12	12,9
3-4	Moderada facilidade	31	9,9	21	9,5	10	10,8
5	Nem fácil e nem difícil	35	11,2	25	11,4	10	10,8
6-7	Moderada dificuldade	82	26,2	61	27,7	21	22,6
8-9	Pouca facilidade Muita dificuldade	101	32,2	74	33,7	27	28,9
10	Nenhuma facilidade Dificuldade total	17	5,4	12	5,5	5	5,4

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Considerando a amostra total, identifica-se na Tabela 3 que 5,7% (*n* = 18) dos professores disseram não ter nenhuma dificuldade na questão em análise. Outros 9,2% (*n* = 29) e 9,9% (*n* = 31), relataram ter pouca dificuldade/muita facilidade e moderada facilidade, respectivamente, para ajustar as demandas do trabalho remoto com as necessidades domésticas e familiares (Tabela 3). Verifica-se que na escala de 0 a 4, que representa menor grau de

dificuldade, 24,9% ($n = 78$) dos docentes evidenciaram ter nenhuma ou pouca dificuldade e moderada facilidade para conseguir conciliar as demandas domésticas e da família com o ensino remoto (Tabela 3).

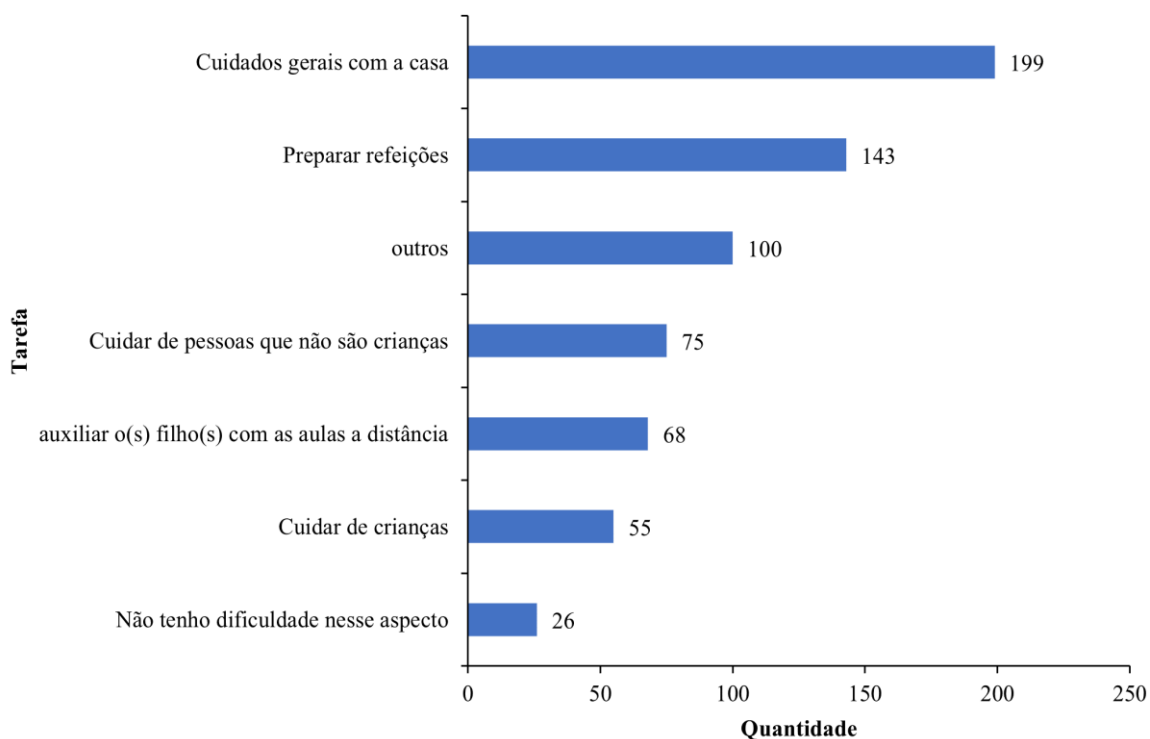
Por outro lado, como se observa na Tabela 3, 32,2% ($n = 101$) dos professores tiveram muita dificuldade para conciliar as demandas do trabalho docente realizado em casa com as obrigações domésticas e familiares. Em seguida, 26,1% ($n = 82$) apontaram uma moderada dificuldade; 11,1% ($n = 35$) não achou nem fácil e nem difícil adequar as necessidades de ambas as tarefas. Um percentual de 5,4% ($n = 17$) indicou uma dificuldade total na conciliação das demandas. Considerando-se a escala de 6 a 10 como a que representa maior dificuldade, verifica-se que parte significativa dos trabalhadores docentes (63,8%, $n = 200$) tiveram grande dificuldade para harmonizar as questões familiares com a realização do trabalho no ambiente doméstico (Tabela 3).

No que tange ao grau de dificuldade por sexo dos docentes observa-se ainda na Tabela 3, que em ambos os casos, o maior percentual de professoras (33,6%) e professores (29%) apontou ter pouca facilidade/muita dificuldade (escala 8-9) para ajustar as demandas familiares com as profissionais no contexto do ensino remoto. O segundo maior percentual de docentes tanto do sexo feminino (27,7%) quanto do masculino (22,5%) indicou ter moderada dificuldade para conciliar a rotina familiar com o trabalho remoto. Apesar disso, analisando-se a escala como um todo, constata-se que 67,7% ($n = 147$) das professoras apresentaram de moderada a dificuldade total (escala de 6 a 10) em realizar ajustes na rotina profissional e da família. Entre os professores, o percentual na mesma marca (de 6 a 10), foi um pouco menor, 56,9% ($n = 53$), mas ainda denota que mais da metade deles também encontrou problemas para conciliação entre o trabalho remoto e as demandas da família ou vida doméstica.

Bernardo, Maia e Bridi (2020), constataram em seu estudo com 262 professores, que 47,7% deles tinham dificuldades para separar a vida familiar da atividade laboral; 45,4%, tinha mais interrupções ao longo do dia de trabalho, 36,3% demoravam mais para realizar tarefas usuais e 25,2% disseram ter menos disciplina para trabalhar no ambiente doméstico. Mozzato, Sgarbossa e Mozzato (2021), ressaltam que os docentes precisaram ter que lidar com os problemas relacionados ao trabalho dentro do espaço da vida pessoal, o que se tornou um desafio para conciliar as tarefas profissionais e domésticas. As conturbações vivenciadas geraram em muitos docentes um sentimento de incompetência, desmotivação e dúvidas. O compartilhamento do ambiente de trabalho com o espaço familiar tem sido um desencadeador de tensão, ansiedade, sobrecarga de trabalho e estresse.

Os docentes também foram indagados sobre quais as adversidades encontradas para conseguir relacionar a rotina doméstica e familiar com o trabalho como se verifica no Figura 1. Nessa questão os participantes poderiam marcar mais de uma alternativa, assim como tinha a possibilidade de acrescentar problemas não contemplados com as alternativas de múltipla escolha.

Figura 1: Quantidade de professores por dificuldade relatada para relacionar a rotina doméstica e familiar com o trabalho remoto.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

A maioria dos docentes relatou que a principal dificuldade para relacionar rotina de trabalho com a familiar e doméstica foram os cuidados gerais com a casa (63,5%, $n = 199$). A segunda maior demanda esteve relacionada ao preparo de refeições, apontada por 45,6% ($n = 143$) dos professores. Em seguida, ficaram outras situações não descritas pelos participantes (31,9%, $n = 100$). O cuidado de pessoas que não são crianças despontou como o quarto maior problema para conciliar o trabalho em *home office* com a rotina familiar (23,9 %, $n = 75$). Auxiliar os filhos com as aulas *online* e cuidar de crianças de modo geral foram obstáculos desafiadores para 21,7% ($n = 68$) e 17,5% ($n = 55$), respectivamente. Apenas 8,3% ($n = 26$) relataram não ter problemas para conciliar a rotina doméstica com a de trabalho remoto no ambiente familiar. Na tabela 3, têm-se as dificuldades relatadas, considerado o sexo dos participantes.

Tabela 4: Quantidade de professores por sexo, de acordo com as principais dificuldades relatadas para relacionar a rotina doméstica e familiar com o trabalho remoto.

Atividade	Geral (n = 313)	%	Feminino (n= 220)	% feminino	Masculino (n = 93)	% masculino
Cuidados gerais com a casa	199	63,5%	147	66,8%	52	55,9%
Preparar refeições	143	45,6%	110	50%	33	35,4%
Cuidar de pessoas que não são crianças	75	23,9%	50	22,7%	11	11,8%
auxiliar o(s) filho(s) com as aulas a distância	68	21,7%	50	22,7%	18	19,3%
Cuidar de crianças	55	17,5%	37	16,8%	18	19,3%
Não tenho dificuldade	26	8,3%	13	5,9%	13	13,9%
Outros	100	31,9%	71	32,2%	29	31,1%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados das pesquisas (2023)

Em relação ao sexo dos docentes, verifica-se que os resultados foram semelhantes aos encontrados na amostra geral (Tabela 4). O principal problema relatado tanto por professores quanto pelas professoras foram os cuidados gerais com a casa, sendo que as docentes (66,8%) tiveram um maior percentual de participantes que indicaram este problema em relação aos docentes do sexo masculino (55,9%). O preparo de refeições foi apontado como uma dificuldade para 50% das professoras e 35,4% dos professores. Outros obstáculos não identificados foram evidenciados para 32,2% das docentes e 31,1% dos docentes (Tabela 4).

Em quarto lugar, para as mulheres, esteve o trabalho de auxiliar os filhos com as aulas remotas (22,7%) e cuidar de pessoas que não eram crianças (22,7%). Já para os professores, cuidar de crianças (19,3%) e auxiliar os filhos com as aulas *online* (19,3%) se destacaram como a quarta maior dificuldade na conciliação entre demandas familiares e de trabalho. Dado interessante é que o cuidar de crianças como dificuldade foi mencionado em maior percentual pelos professores quando comparado as docentes. Apenas 5,9% das professoras relataram não ter problemas para ajustar as demandas domésticas/familiares com o trabalho remoto, enquanto entre dos docentes o percentual foi de 13,9% (Tabela 4).

Tais dados são particularmente importantes, no que se referem às dificuldades considerando as professoras que são mães. Em decorrência do acúmulo de tarefas domésticas e cuidado com filhos, as mulheres são mais interrompidas durante sua jornada de trabalho do que os homens, necessitando de mais dias para concluírem a mesma atividade que seus pares do sexo oposto (Bernardo; Maia; Bridi, 2020). De acordo com Araújo *et al.* (2021), trabalhar em casa sem a rede apoio como a escola, creches, familiares ou prestação de serviços das trabalhadoras domésticas no período das medidas de isolamento durante a pandemia Covid-19,

representou para muitas famílias, principalmente para as mulheres, uma sobrecarga e sobreposição de demandas.

A dificuldade pra estabelecer marcadores de distinção entre ambiente de trabalho e doméstico no contexto da residência, denota uma frágil divisão entre o papel de mãe, trabalhadora e esposa, para muitas docentes, fazendo do espaço da casa, que deveria ser um ambiente de restauração, um *locus* de conflitos e dificuldades (Araújo *et al.*, 2021).

Segundo Araújo e Yannoulas (2020) a palavra mais utilizada pelas mulheres durante a pandemia foi exaustão. Tal fato pode estar associado a duas questões apresentadas nos últimos anos: o adiamento da maternidade e o aumento da longevidade humana. Conforme as autoras, mulheres de 30 a 60 anos precisaram assumir o cuidado de crianças e idosos. Portanto, a conjuntura inédita da pandemia da Covid-19 levou a uma sobrecarga e intensificação no trabalho e nas tarefas realizadas nos espaços pessoais, visto que a presença de toda a família em casa, não significou necessariamente a divisão equilibrada dos afazeres domésticos (Araújo; Yannoulas, 2020; Pinho *et al.*, 2021, Silva *et al.*, 2021).

Estudo realizado por Grossi, Minoda e Fonseca (2020), cujo objetivo foi apresentar os impactos da pandemia da Covid-19 nas famílias cujos filhos estavam estudando no ensino fundamental remotamente, verificou que os pais estavam exaustos em ter que conciliar o trabalho em *home office* e ter que auxiliar os filhos com as tarefas escolares. Para 100% das famílias, era um grande desafio atuar como mediadores das demandas escolares dos filhos. Além disso, no estudo em questão, ao longo da pandemia e da prolongação do período de ensino remoto, as crianças passaram a enfrentar desafios emocionais como ansiedade, desmotivação, tristeza, saudades da escola, professores e colegas, o que acarretou mais preocupação aos pais nesse contexto (Grossi; Minoda; Fonseca, 2020).

É interessante observar que, na presente amostra, embora o cuidado de crianças ou o auxílio aos filhos com as tarefas escolares e aulas a distância tenha sido apresentado como um problema, o Teste Qui-quadrado mostrou que não houve uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,987$) entre os que possuíam filhos ou não, e a dificuldade para conciliar as demandas da família com o ensino remoto, como é apresentado na Tabela 5.

Tabela 5: Quantidade e percentual de dificuldade dos professores que possuíam filhos ou não durante remoto.

Você possui filhos?		Você tem encontrado dificuldades para conciliar a rotina familiar com o trabalho remoto		Total
		Não	Sim	
Não	Observado	37	108	145
	% em linha	25.5 %	74.5 %	100.0 %
Sim	Observado	43	125	168
	% em linha	25.6 %	74.4 %	100.0 %
Total	Observado	80	233	313
	% em linha	25.6 %	74.4 %	100.0 %

$$X^2 = p = 0,987$$

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados das pesquisas (2023)

Os resultados mostraram (Tabela 5), 74,5% dos que não possuíam e 74,4% dos que tinham filhos, tiveram dificuldades para conciliar rotina doméstica/familiar como trabalho remoto, evidenciando que os desafios do ensino remoto afetaram todos os grupos de docentes. Da mesma forma, observou-se que aproximadamente 25% tanto dos que possuíam quanto dos que não possuíam filhos relataram não ter problemas para conciliação da rotina laboral e familiar no contexto do ensino remoto. Em complemento, verificou-se que entre o estado civil também não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos participantes da amostra ($p = 0,481$), como se verifica na Tabela 6.

Tabela 6: Quantidade e percentual de professores que apresentaram dificuldades ou não para conciliar o ensino remoto com a rotina familiar durante a pandemia da Covid-19.

Qual o seu estado civil?		Você tem encontrado dificuldades para conciliar a rotina familiar com o trabalho remoto		Total
		Não	Sim	
Casado (a)/ União estável	Observado	44	146	190
	% em linha	23.2 %	76.8 %	100.0 %
Outro	Observado	7	17	24
	% em linha	29.2 %	70.8 %	100.0 %
Solteiro (a)	Observado	29	70	99
	% em linha	29.3 %	70.7 %	100.0 %
Total	Observado	80	233	313
	% em linha	25.6 %	74.4 %	100.0 %

$$X^2 = p = 0,481$$

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados das pesquisas (2023)

Observa-se na Tabela 6, que 76,8% dos participantes casados(as), 70,7% dos solteiros (as) e 70,8% dos que tinham outro estado civil, tiveram dificuldades para conciliar a rotina doméstica com o trabalho remoto durante a pandemia. Embora não haja diferença significativa entre os grupos, percebe-se que os casados indicaram ter mais dificuldade que os solteiros e com outros estados civis. Tal fato pode estar relacionado a maior demanda doméstica como lidar com cônjuge e filhos, por exemplo. A seguir, a Tabela 7 apresenta a dificuldade dos professores levando em consideração o tipo de instituição em que o participante trabalhava, se pública, privada ou em ambas.

Tabela 7 – Quantidade e percentual de professores de acordo com o tipo de instituição e dificuldade encontrada para conciliar a rotina familiar com o trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19.

Em qual tipo de instituição de ensino você atua?		Você tem encontrado dificuldades para conciliar a rotina familiar com o trabalho remoto		Total
		Não	Sim	
Privada	Observado	27	79	106
	% em linha	25.5 %	74.5 %	100.0 %
Pública	Observado	49	134	183
	% em linha	26.8 %	73.2 %	100.0 %
Pública e privada	Observado	4	20	24
	% em linha	16.7 %	83.3 %	100.0 %
Total	Observado	80	233	313
	% em linha	25.6 %	74.4 %	100.0 %

Teste X²: p = 0,565

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Os dados apontaram que 74,5% ($n = 79$) dos professores que atuavam apenas em instituições de ensino privadas encontraram dificuldades para conciliar a rotina familiar com o trabalho remoto. Do mesmo modo, 73,2% ($n = 134$) dos professores que lecionam exclusivamente em instituições públicas de ensino. Já entre os que trabalhavam tanto na esfera pública quanto na privada, o percentual dos que tiveram dificuldades foi de 83,3% ($n = 20$). O teste Qui-quadrado mostrou que não houve diferença estatisticamente significativa entre estes três grupos de docentes ($p = 0,565$). De qualquer maneira, observa-se que os professores que trabalhavam nos dois tipos de instituição e os que trabalhavam apenas nas instituições

particulares, tiveram um percentual maior de professores com dificuldades quando comparados aos que trabalhavam apenas na rede pública.

Estudo feito pelo Gestrado com 2934 professores de Educação Básica, de instituições privadas em todo o Brasil durante a pandemia, mostrou que esses profissionais perceberam um aumento de horas dedicadas ao trabalho. Quase metade (47%) dos que lecionam na Educação infantil disseram não ter recebido nenhum tipo de formação e tudo era feito por conta própria. Além disso, 8 em cada 10 docentes do ensino médio não possuíam experiência alguma com o modelo e aulas remotas. A falta de experiência repercute diretamente no nível de dificuldades desses profissionais em lidar com as novas tecnologias e as exigências do ensino remoto durante a pandemia (Gestrado, 2020).

6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores relacionadas as demandas pessoais e familiares e características sociodemográficas no contexto da pandemia da Covid-19. Constatou-se que 74,4% da amostra teve dificuldades para conciliar o ensino remoto com a rotina familiar e doméstica durante a pandemia. No entanto, essas dificuldades não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos participantes de acordo com características sociodemográficas e de trabalho como sexo, ter ou não filhos, estado civil e tipo de instituição em que trabalhavam.

Apesar disso, constatou-se que o percentual de professoras que indicaram dificuldades na rotina foi superior ao dos professores, principalmente em tarefas como cuidados gerais com a casa, preparo de refeições, cuidado de pessoas que não são crianças e auxiliar os filhos com as aulas no modelo remoto. Por outro lado, a dificuldade no cuidado com crianças teve um maior percentual entre os participantes do sexo masculino. Os resultados denotam uma realidade já vivenciada por professoras mesmo antes do período pandêmico que, além do trabalho remunerado relacionado a sua atuação profissional, geralmente vivem uma jornada dupla, associada ao trabalho doméstico na esfera residencial. Esse fato pode estar associado a construção histórica social de delegar às mulheres, desde a infância, o papel de cuidadora.

De modo geral, reflete-se que o trabalho remoto no ambiente doméstico teve um impacto negativo para a maioria dos docentes. Suas casas não estavam adaptadas ou prontas para serem transformadas em uma sala de aula. As condições objetivas de trabalho tiveram que ser criadas pelos próprios professores, tendo em vista que os materiais necessários para realização das atividades laborais foram adquiridos por conta própria. O espaço dividido com a família e a

nova rotina estabelecida em razão da pandemia da COVID-19, em muitos casos, intensificou não apenas o trabalho, mas os conflitos e demandas requerendo desses trabalhadores múltiplas estratégias a fim de atender as demandas do trabalho e da família, o que pode acarretar em adoecimento físico e mental, entre outros problemas relacionados a saúde e a vida dos professores.

Sugere-se que pesquisas futuras com docentes que atuam de forma remota sejam feitas por meio de entrevistas abertas a fim de possibilitar uma análise qualitativa e mais profunda a respeito das dificuldades vividas por profissionais que atuam nessas condições, visto ter sido esta uma limitação da presente pesquisa. Faz-se necessário que políticas públicas sejam elaboradas a fim de criar condições para que o trabalho de professores em situações emergenciais seja feito de modo a prevenir problemas de saúde física e mental, bem como o impacto negativo na vida familiar.

6.5 REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Z.; ANTÃO, C.; CRAMÊS, M. L. R. Professores/educadores em pandemia covid-19: percepções de saúde, rotinas pessoais e competências profissionais. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], n. Edição Especial, p. 24-37, 2022.

ARAÚJO, M. P. N.; BARROSO, R. R. F; MACHADO, M. L.; CUNHA, C. de M.; QUEIROZ, V. A. O.; MARTINS, P. C.; SANTANA, M. L. P. Residência é residência, trabalho é trabalho: estudo quali-quantitativo sobre o trabalho remoto de professores universitários durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e24310918068-e24310918068, 2021.

ARAUJO, S. C. L. G.; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 754-771, 2020.

Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef). **The State of the Global Education Crisis: a path to recovery**. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BATISTA, R.; ROCHA, E. C. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-seis**, [S. l.], v. 20, n. 37, p. 95-111, 2018.

BERNARDO, K. A. S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/19908>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

CHERRY, J. D. The chronology of the 2002–2003 SARS mini pandemic. **Paediatric respiratory reviews**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 262-269, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1526054204000788>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística Sem Matemática para Psicologia**. Penso Editora, 2006.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 736–752, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FOLLADOR, K. J. A relação entre a peste negra e os judeus. **Vértices**, [S. l.], n. 20, p. 26-46, 2017.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia**. Belo Horizonte, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri (SP): Atlas, 2022.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 772-786, 2020.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020.

KHALIL, O. A. K.; KHALIL, S. S. SARS-CoV-2: taxonomia, origem e constituição. **Revista de Medicina**, [S. l.], v. 99, n. 5, p. 473-479, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/169595>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARTÍNEZ, M. E.; SEOANE, V.; THISTED, S. Relaciones de Género y Trabajo Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E.; CLEMENTINO, A. M. (orgs.). **Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina**: análisis comparado. Brasília, DF Criatus Design e Editora, 2021. p. 145-171.

MORSELLO, C.; RIBEIRO, I.; PRIST, P. Pandemias e mudanças ambientais globais: Qual é a relação. In: ZANIRATO, H.; FRACALANZA, A.; SIMÕES, A.; MORSELLO, **Cap. 1**, p. 19-41, 2022.

MOZZATO, A. R.; SGARBOSSA, M.; MOZZATO, F. R. O que aconteceu com os que ensinam? O impacto da COVID-19 sobre a rotina e a saúde dos professores universitários. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 9, p. 487-508, 2021.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/COVID19/historico-da-pandemia-Covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PASCARELLA, G.; STRUMIA, A.; PILIEGO, C.; BRUNO, F.; DEL BUONO, R.; COSTA, F.; SCARLATA, S.; AGRÒ, F. E. COVID-19 diagnosis and management: a comprehensive review. **Journal of internal medicine**, [S. l.], v. 288, n. 2, p. 192-206, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/joim.13091>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PINHO, P. S.; FREITAS, A. M. C.; CARDOSO, M. C. B.; SILVA, J. S., REIS, L. F.; MUNIZ, C. F. D.; ARAÚJO, T. M. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 19, 2021.

ROSSETTO, E.; ROCHA, G. S. Realidades vivenciadas por professores no período de pandemia de Covid-19. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 67-78, 2022.

SILVA, J. M. S.; CARDOSO, V. C.; ABREU, K. E.; SILVA, L. S. A FEMINIZAÇÃO DO CUIDADO E A SOBRECARGA DA MULHER-MÃE NA PANDEMIA. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42114>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SOUZA, J. M., DELL'AGGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho *online*. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.

VERDASCA, J. **A escola em tempos de pandemia**: narrativas de professores. 2021.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013.

YANG, Y.; PENG, F.; WANG, R.; GUAN, K.; JIANG, T.; XU, G.; SUN, J.; CHANG, C. The deadly coronaviruses: The 2003 SARS pandemic and the 2020 novel coronavirus epidemic in China. **Journal of autoimmunity**, [S. l.], v. 109, p. 102434, 2020. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896841120300470>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ZAWASKI, T. P.; MANGAN, P. K. V. Docência da educação básica: reflexões sobre a feminização presente na profissão. **Web Revista Linguagem, Educação E Memória**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 145-159, 2021.

Seção VII
ARTIGO 5

ARTIGO 5

Crenças de autoeficácia de professores brasileiros durante a pandemia da Covid-19.⁷

Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira

erika.silva.pereira@iced.ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos

maelyramos@ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar os níveis de autoeficácia de professores brasileiros para ensinar no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, realizou-se um levantamento com 313 professores aplicando um questionário sociodemográfico e de trabalho; questionário trabalho docente no contexto da pandemia e a escala de autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia da Covid-19. A pesquisa é de abordagem quantitativa e de caráter descritivo e transversal. A análise de dados foi realizada a partir de estatística descritiva e testes paramétricos com auxílio do software JAMOVI. Os resultados mostraram que, na escala geral, 45% dos professores apresentaram baixos níveis de autoeficácia para ensinar remotamente, sentindo-se pouco ou nada capazes. Além disso, apresentaram maior percentual de professores com baixos níveis de autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais (51,4%, média = 2,19); para o exercício da docência frente às demandas da família (39,2%, média = 2,10) e para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência no contexto da Covid-19 (42,1%, média = 2,08). Professores que receberam formação para ensinar durante a pandemia tiveram níveis maiores de autoeficácia (média = 3,16) quando comparados aos que não receberam nenhuma formação (média = 2,96), apresentando uma diferença significativa ($p = 0,0064$). Conclui-se que as mudanças que ocorreram no âmbito educacional em decorrência da pandemia da Covid-19 repercutiram negativamente nas crenças de autoeficácia dos docentes.

Palavras-chave: Autoeficácia. Docentes. SARS-CoV-2.

ABSTRACT

This study aimed to identify the levels of self-efficacy of Brazilian teachers to teach in the context of emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic. To this end, a survey was carried out with 313 teachers applying a sociodemographic and work questionnaire; teaching work questionnaire in the context of the pandemic and the teaching self-efficacy scale for teaching in the context of the Covid-19 pandemic. The research has a quantitative approach and is descriptive and transversal in nature. Data analysis was performed using descriptive statistics and parametric tests using the JAMOVI software. The results showed that, overall, 45% of teachers had low levels of self-efficacy to teach remotely, feeling little or not capable. Furthermore, there was a higher percentage of teachers with low levels of self-efficacy when

⁷ O artigo ainda será submetido a um periódico científico para avaliação.

using resources/equipment for virtual classes (51.4%, average = 2.19); for teaching in the face of family demands (39.2%, average = 2.10) and for dealing with emotional demands when teaching in the context of Covid-19 (42.1%, average = 2.08). Teachers who received training to teach during the pandemic had higher levels of self-efficacy (mean = 3.16) when compared to those who did not receive any training (mean = 2.96), showing a significant difference ($p = 0.0064$). It is concluded that the changes that occurred in the educational sphere as a result of the Covid-19 pandemic had a negative impact on teachers' self-efficacy beliefs.

Keywords: *Self-efficacy. Teachers. SARS-CoV-2.*

7.1 INTRODUÇÃO

A autoeficácia é um construto da Teoria Social Cognitiva que vem sendo investigado desde a década de 1970. Seu precursor, o psicólogo canadense Albert Bandura, iniciou suas pesquisas com pessoas que tinham fobias a animais peçonhentos. Entre outras questões, Bandura verificou que havia uma relação entre quanto os indivíduos se sentiam capazes de lidar com situações envolvendo os animais dos quais tinham medo e o que de fato eram capazes de fazer quando em contato com a circunstância avaliada previamente por meio das escalas avaliativas (Azzi *et al*, 2021; Azzi, 2014; Pajares; Olaz, 2008, Zimmerman, 2000).

Segundo Bandura (1997, p. 3), a autoeficácia corresponde às “crenças nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinadas realizações”. Trata-se, portanto, de uma convicção de que se consegue realizar com êxito um comportamento necessário para alcançar um resultado (Bandura, 1977). Para ele, a menos que as pessoas acreditem que são capazes de realizar determinada tarefa, elas terão pouco incentivo para de fato agir, uma vez que a autoeficácia é uma das bases da ação humana (Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia influenciam as condutas que os indivíduos decidem seguir, quanto esforço eles despendem em determinadas atividades, quanto tempo perseveram diante dos empecilhos e dificuldades e sua resiliência frente às adversidades. Além disso, influenciam nos padrões de comportamento das pessoas, se são autoconfiantes e quanta depressão e estresse suportam ao lidar com demandas ambientais difíceis. Quanto mais forte o senso de autoeficácia, mais ativos os esforços da pessoa (Bandura, 1977, 1997).

Essas crenças são construídas, basicamente, a partir da interpretação que o indivíduo faz de quatro fontes possíveis, a saber: experiência de domínio, experiência vicária, persuasões sociais e estados fisiológicos e de humor (Bandura, 1997, 2010; Pajares; Olaz, 2010). A experiência de domínio, também denominada de experiência direta, é considerada a fonte mais influente de autoeficácia, pois está relacionada à interpretação que a pessoa faz de um

comportamento interior. Experiências interpretadas como bem-sucedidas aumentam as crenças de autoeficácia, enquanto experiências como fracassadas as reduzem. Essas interpretações de seus atos são utilizadas para o desenvolver suas crenças sobre suas capacidades para realizar determinada tarefa (Bandura, 1977; Pajares; Olaz, 2008).

A aprendizagem observacional ou experiência vicária está relacionada, como o próprio nome sugere, à observação de outras pessoas realizando tarefas com êxito o que pode gerar nos espectadores a crença de que eles também podem conseguir realizar a ação em questão. Segundo Bandura (1997), o indivíduo observa a conquista do outro e se compara agindo na mesma situação. Caso a atividade seja superada, esse sucesso contribui para aumentar as crenças, caso contrário, tende a diminuir a autoeficácia do observador (Gallardo-Contreras; De La Barra; Muñoz-Soto, 2023). Essa fonte é particularmente importante quando o observador enxerga semelhanças entre si o modelo observado (Pajares; Olaz, 2008).

A terceira fonte de autoeficácia mencionada por Bandura é a persuasão social. Segundo o autor, as pessoas são levadas, por meio da sugestão ou avaliação positiva que recebe de outros, a acreditar que podem encarar com êxito determinada tarefa, se esforçando mais para alcançar os resultados desejados (Bandura, 1977, 1997, 2018). No entanto, a persuasão social terá mais chances de produzir efeito, caso a pessoa que a emitiu tenha valor significativo para quem recebe, do contrário, terá pouco resultado (Azzi *et al.*, 2021).

Por fim, a quarta fonte refere-se aos estados fisiológicos e afetivos ou estados somáticos e emocionais (Pajares; Olaz, 2008, Azzi *et al*, 2021). A avaliação cognitiva que o indivíduo faz de seu estado emocional como ansiedade, estresse, tensão etc. pode, em parte, ter um valor informativo sobre o julgamento que faz de suas competências. Pajares e Olaz (2008, p. 105) afirmam que umas das formas de elevar as crenças de autoeficácia “é promover o bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos”.

Outro ponto importante, é que a autoeficácia não é uma característica global generalizada, também não consiste na quantidade de habilidades que uma pessoa tem, mas no quanto ela se julga capaz. Essas crenças podem ser diferentes em domínios distintos de atuação, por isso vem sendo um construto investigado em áreas diversas, como: saúde, esporte e educação (Bandura, 2018; Pereira, Ramos; Couto, 2022; Zimmerman, 2000). No contexto educacional, entre outros domínios, têm-se a autoeficácia docente, objeto do presente estudo.

Crenças de autoeficácia dos professores correspondem às crenças que os docentes têm sobre suas capacidades para realizar suas atividades profissionais (Morris, Usher, Chen, 2016). Para Ninkovic *et al.* (2021), a autoeficácia docente consiste nas crenças individuais dos professores em suas habilidades para desenvolver com êxito tarefas específicas associadas ao

ensino e aprendizagem no contexto de sua sala de aula. Professores com crenças de autoeficácia robustas, tentam dominar tarefas desafiadoras ao invés de evitá-las (Ninkovic *et al.*, 2021).

Estudos têm apontado que professores com elevadas crenças de autoeficácia se organizam, planejam e promovem atividades baseadas na aprendizagem dos estudantes, têm maior senso de compromisso e satisfação com a escola, possuem bom manejo de classe, têm maior disposição para aderir a práticas pedagógicas inovadoras, inclusive de base tecnológica, apresentam menores níveis de Síndrome de *Burnout*, criam clima positivo para aprendizagem, lidam com o comportamento inadequado do aluno de maneira profissional. Por outro lado, docentes com baixa autoeficácia tendem a evitar lidar com problemas acadêmicos, desistem facilmente dos seus estudantes e criticam os fracassos destes, ficam mais estressados e irritados com o mau comportamento dos alunos, são mais propensos a abandonar a profissão, apresentam maiores níveis de *Burnout* e de exaustão emocional (Almeida; Freire, 2023; Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006; Bandura, 1997; Bzuneck, 2017; Morris; Usher; Chen, 2016).

No contexto da pandemia, as mudanças repentinas no cenário educacional, afetaram drasticamente a forma de trabalho dos professores e aprofundaram os desafios já existentes na profissão docente. O estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial em todo o mundo, colocou à prova a capacidade dos professores em dar aulas por meio dos recursos tecnológicos, muitas vezes sem a formação adequada. Além disso, sendo este trabalho realizado, em maior parte, no ambiente da residência do professor, outros fatores como lidar com as demandas familiares e as emoções relacionadas ao cenário de crise sanitária mundial podem interferir nas crenças desses professores sobre suas próprias capacidades para atuar nesse cenário.

De acordo com Gonçalves e Guimarães (2020), os professores precisaram fazer um alto investimento afetivo para atender às exigências da atividade profissional, em condições de trabalho quase sempre inadequadas, o que pode gerar crises de eficácia. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo identificar os níveis de autoeficácia de professores brasileiros para ensinar no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19.

7.2 METODOLOGIA

7.2.1 Delineamento do estudo

Trata-se de um estudo cuja técnica utilizada para sua realização foi um levantamento. De abordagem quantitativa e de caráter descritivo e transversal. Segundo Creswell e Creswell (2021), o levantamento possibilita um detalhamento numérico ou quantitativo de opiniões,

comportamentos e tendências de um de uma população cuja amostra está sendo investigada. Este tipo de estudo inclui pesquisas longitudinais e transversais, que fazem uso de questionários ou entrevistas estruturadas para coleta de dados, com o intuito de generalizar os resultados de uma amostra para uma população (Creswell; Creswell, 2021).

A abordagem quantitativa pressupõe o uso de medidas para avaliação de variáveis, geralmente utilizando instrumentos “para que os dados numéricos possam ser analisados com procedimentos estatísticos” (Creswell; Creswell, 2021, p. 3). É também descritiva pois tem como objetivo a “descrição das características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 2022, p. 4).

7.2.2 Participantes e procedimentos éticos

A amostra é constituída por 313 professores (as) que lecionaram durante o período pandêmico da Covid-19, no ano de 2020. Destes, 70,3% ($n = 220$) é do sexo feminino e 29,7% ($n = 93$) do sexo masculino, com idade média de 43,3 anos (DP = 11,8). A maioria dos professores tem de 1 a 10 anos de experiência em sala de aula (37,3%, $n = 117$), que são seguidos pelos que têm de 11 a 20 anos de profissão (31,6 %, $n = 99$), a média do tempo de trabalho com a docência entre na mostra foi de 16,2 anos de experiência com o ensino. Os participantes foram convidados a preencher voluntariamente a pesquisa, assinalando positivamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), em formato digital, onde eram informados sobre riscos, benefícios, sigilo das respostas e da possibilidade de desistir a qualquer momento do estudo caso quisesse. O projeto para execução da presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de ética e pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Pará, sob o parecer substanciado de número 5.104.012. Portanto, segue os parâmetros da Resolução Nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

7.2.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu no período de junho a novembro de 2020, por meio do preenchimento de um formulário online desenvolvido a partir do *Google Forms* e compartilhado por meio de um link divulgado em mídias sociais (Instagram e Facebook), e-mails e aplicativos de transmissão de mensagens (WhatsApp). Além de responder o questionário, os professores eram convidados a compartilhar o *link* da pesquisa para outros

docentes que estivessem lecionando durante o ensino remoto, técnica esta que ficou conhecida como “bola de neve” (Souza *et al.*, 2021).

7.2.4 Instrumentos de coleta de dados

Os professores responderam ao *i*) Questionário sociodemográfico e de trabalho (Apêndice B), *ii*) Questionário Trabalho Docente no contexto da pandemia (Apêndice C), *iii*) Escala de Autoeficácia Docente para Ensinar no Contexto da Pandemia da Covid-19 (Apêndice D). A escala de autoeficácia, assim como os demais instrumentos de coleta, foi elaborada pela autora da pesquisa com o intuito de identificar os níveis de autoeficácia dos professores para atuar no cenário pandêmico.

Tal escala objetivou analisar o quanto os professores se sentiam capazes de fazer sob uma variedade de circunstâncias relacionadas à docência no contexto remoto. Por isso, buscou-se ter o cuidado de garantir que as variáveis envolvidas em medidas de crenças de autoeficácia estabelecidas por Bandura (2006), fossem contempladas, a saber: o nível, a generalidade e a força. O nível corresponde aos diferentes níveis de dificuldade, sobre o contexto de atuação que se deseja investigar, que devem ser garantidos nas questões elaboradas.

Segundo Bandura (2006), cada questão deve representar gradações de desafios ou de impedimentos de um desempenho de sucesso, pois se não existem obstáculos, as pessoas tendem a avaliar-se como altamente eficazes (Polydoro, Azzi; Vieira, 2010). A generalidade corresponde à garantia de que a escala apresente mais de uma situação que envolve o domínio que está sendo analisado. Por fim, a força diz respeito a quantidade de certeza que o indivíduo tem sobre a realização de uma tarefa. Geralmente, a força é representada por meio de uma escala *Likert* (Bandura, 2006; Polydoro; Azzi; Vieira, 2010; Zimmerman, 2000).

Bandura (2006), recomenda que ao construir uma escala sejam tomados alguns cuidados como redação em primeira pessoa, formulação de cada item de maneira clara e curta, utilização de um vocabulário de fácil compreensão para a população que será investigada e avaliação de somente uma tarefa ou aspecto por item da escala.

A escala do presente estudo consiste num inventário com 27 itens (Apêndice D). Os docentes foram convidados a considerar o como eles estavam trabalhando no período da pandemia e isolamento social em decorrência da COVID-19, analisando as afirmativas sobre o quanto se sentiam capazes de agir conforme o descrito em cada item. É importante destacar que os professores foram orientados a avaliar suas capacidades para lecionar tendo em vista o momento atual pela qual estavam passando em decorrência da pandemia. Segundo Polydoro,

Azzi e Vieira (2010, p. 8) não se deve avaliar as capacidades futuras ou potenciais, aguardadas no futuro, “uma vez que é fácil para as pessoas imaginarem-se a ser completamente eficazes num futuro hipotético”.

As respostas poderiam variar numa escala *Likert* de 5 pontos onde 1 corresponde a “eu não sou capaz”, 2 – “sou pouco capaz”, 3- “Sou razoavelmente capaz”, 4 – “sou muito capaz” e 5 – “sou totalmente capaz”. Os níveis de autoeficácia foram classificados em baixo (de 1 a 2,9 pontos), moderado (de 3 a 3,9 pontos) e alto (de 4 a 5 pontos). Os professores foram avisados que não havia respostas certas ou erradas, e que o foco era apenas saber o quanto eles se sentiam capazes em relação a cada afirmativa, independente se eles agiam ou não da forma descrita. Embora Bandura (2006) tenha inicialmente recomendado uma escala *Likert* de 10 pontos para avaliar a autoeficácia, Polydoro, Azzi e Vieira (2010) destacam que a maioria das medidas de autoeficácia utilizadas atualmente, emprega uma escala *Likert* que varia de 5 a 10 pontos.

A escala foi subdividida em quatro dimensões de avaliação. **Dimensão 1:** autoeficácia para o exercício da docência no contexto da pandemia COVID-19 (Questões 1 a 11); **Dimensão 2:** autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais no contexto da pandemia da COVID-19 (Questões 12 a 19); **Dimensão 3:** autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família (Questões 20 a 23) e **Dimensão 4:** autoeficácia para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência no contexto da COVID-19 (Questões 24 a 27). Segundo Bandura (2006), cada dimensão da escala deve conter pelo menos quatro itens, o que também foi contemplado na construção do instrumento do presente estudo.

A escala construída foi submetida a Análise Fatorial realizada pelo Método das Componentes Principais. Observou-se que todas as variáveis apresentaram significativa contribuição para explicar a variabilidade dos dados, apresentando comunalidade acima de 0,50 (Tabela 1) e KMO geral de 0,9448, resultando em uma variação explicada total de 0,7042. Com isso, todas as variáveis foram incluídas na análise de comparação de média dos scores obtidos por dimensão e em geral.

Tabela 1 – Dimensão da escala, variável (item) e Comunalidade das Variáveis da Escala de Autoeficácia Docente para Ensinar no Contexto da Pandemia da Covid-19 (continua).

Dimensão	Variável/item da escala	Comunalidade
Dimensão 1 - Autoeficácia no exercício da docência	Planejar as aulas para o ambiente virtual de maneira atrativa para os seus alunos	0,717
	Diversificar a forma de apresentação do conteúdo	0,7491
	Avaliar o aprendizado do aluno sobre o conteúdo abordado	0,6171
	Diversificar as estratégias avaliativas	0,6738
	Fazer com que os alunos prestem atenção na aula na sala virtual	0,6985
	Fazer com que os alunos interajam no ambiente virtual dando feedback do conteúdo abordado em aula	0,711

Tabela 1 – Dimensão da escala, variável (item) e Comunalidade das Variáveis da Escala de Autoeficácia Docente para Ensinar no Contexto da Pandemia da Covid-19 (final)

Dimensão	Variável/item da escala	Comunalidade
Dimensão 1 - Autoeficácia no exercício da docência	Motivar os alunos que não estão interessados nas aulas	0,6591
	Fazer adaptações nos conteúdos para o ambiente virtual	0,6745
	Orientar os alunos com relação ao comportamento durante as aulas (ex: conversas, barulho com o microfone etc.	0,6787
	Alcançar os objetivos propostos no planejamento da aula	0,7535
	Lidar com um feedback negativo dos alunos diante das atividades propostas	0,6123
Dimensão 2 - Autoeficácia para utilização de recursos/equipamentos	Orientar os alunos a utilizarem as ferramentas tecnológicas adequadamente durante a aula	0,7394
	Ensinar utilizando o computador e/ou notebook	0,7711
	Ensinar utilizando o tablet e/ou smartphone	0,6053
	Solucionar problemas técnicos relacionados à conexão, som ou imagem que ocorrem durante a transmissão de uma aula ao vivo	0,7958
	Solucionar problemas técnicos dos aplicativos utilizados, como por exemplo, Zoom, Skype, Word, Power point, etc., que ocorrem durante a transmissão de uma aula ao vivo	0,834
	Auxiliar os alunos quando têm alguma dificuldade em utilizar o computador, notebook, tablet e/ou smartphone no momento da aula	0,807
	Se sentir à vontade em frente às câmeras para dar aulas	0,5738
	Ficar muitas horas sentado numa mesma posição para ministrar as aulas	0,5438
Dimensão 3 - Autoeficácia para gerenciar demandas da família	Separar um lugar adequado/tranquilo dentro de sua casa para ministrar as aulas virtuais	0,6714
	Separar o tempo para a família do tempo para o trabalho no ambiente doméstico	0,7861
	Organizar a rotina familiar e do trabalho dentro do espaço domiciliar	0,7552
	Fazer com os membros da família não interrompam/atrapalhem o andamento da aulas	0,6358
Dimensão 4 - Autoeficácia para gerenciar demandas emocionais	Manter a calma diante das notícias referentes a COVID-19 divulgadas diariamente pela mídia	0,666
	Lidar com as pressões da administração escolar	0,7354
	Lidar com demandas emocionais da família	0,6828
	Lidar com o estresse em relação a rotina de trabalho no ambiente domiciliar	0,7588

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A escala de autoeficácia também foi submetida a avaliação de sua consistência interna de modo geral e por dimensão. A partir da Tabela 2, observou-se que todas as dimensões apresentaram alta consistência interna. A que apresentou menor valor foi a Dimensão 3, (0,8956), contudo, esse valor está acima do considerado aceitável, que é 0,70. A dimensão que apresentou maior consistência interna foi a dimensão 1, 0,9412 e em Geral, pode-se dizer que a Consistência interna da escala foi excelente, 0,9621.

Tabela 2: Avaliação da Consistência Interna das Dimensões e em Geral por meio do Alpha de Cronbach.

Dimensão	Alpha de Cronbach		
	Média da Covariância entre os itens	Número de Itens	Coefficiente de confiabilidade
Dimensão 1 - Autoeficácia no exercício da docência.	0,6189	11	0,9412
Dimensão 2- Autoeficácia para utilização de recursos/equipamentos.	0,7492	8	0,9158
Dimensão 3- Autoeficácia para gerenciar demandas da família.	0,8789	4	0,8956
Dimensão 4- Autoeficácia para gerenciar demandas emocionais.	0,9467	4	0,9103
Geral	0,5796	27	0,9621

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

7.2.5 Procedimento de análise de dados

A análise de dados foi realizada a partir de estatística descritiva dos níveis de autoeficácia com o auxílio do Excel e do software JAMOVI. Para comparação das médias de scores obtidos nos grupos de professores analisados, considerando a formação obtida para ensinar no contexto da pandemia, foi aplicado o teste paramétrico *t* de *Student* e o não paramétrico de *Mann-Whitney*. O primeiro é utilizado no caso em que os dados apresentaram distribuição normal, que foram os dados das Dimensões 1 e 2 e o segundo, quando os dados não apresentaram distribuição normal, que foram as Dimensões 3, 4 e o Score geral. O teste de normalidade aplicado foi o *Komolgorov Smirnov*. Todos os testes foram aplicados considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$.

7.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados referentes aos níveis de autoeficácia dos professores foram obtidos a partir da Escala de Autoeficácia Docente para Ensinar no Contexto da Pandemia da Covid-19 (Apêndice D). Os resultados da classificação dos níveis de autoeficácia considerando a escala total são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Quantidade e percentual de professores, média e desvio-padrão de acordo com o nível de autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia (continua).

Nível de Autoeficácia	N	%	Média	Desvio Padrão
Baixo (de 1 a 2,9)	143	45,68	2,36	0,43
Moderado (de 3 a 3,9)	128	40,89	3,40	0,27

Tabela 3: Quantidade e percentual de professores, média e desvio-padrão de acordo com o nível de autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia (final).

Nível de Autoeficácia	N	%	Média	Desvio Padrão
Alto (de 4 a 5)	42	13,41	4,29	0,25
TOTAL	313	100	3,05	0,77

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Constata-se, com base na Tabela 3, que quase metade da amostra (45,6%) de professores se sentiu pouco capaz de ensinar considerando o contexto da pandemia da Covid-19, no período de coleta dos dados. As médias dos escores obtidos nos 27 itens da escala variaram de 2,65 a 3,45 pontos (Apêndice F). Os professores classificados com baixa autoeficácia na escala geral apresentaram uma média de 2,36 pontos, com um desvio-padrão de 0,43. Outros 40,8% ($n = 128$) sentiram-se moderadamente capazes de ensinar nessa conjuntura, apresentando uma média de 3,4 pontos na escala com um desvio-padrão de 0,27. Apenas 13,4% ($n = 42$) dos docentes consideraram ser altamente capazes de lecionar no cenário pandêmico, com uma média de 4,29 e desvio-padrão de 0,25. Levando em conta a amostra total dos participantes, a pontuação média da autoeficácia dos professores foi de 3,05 e desvio-padrão de 0,77. O que demonstra que, de modo geral, os professores entrevistados apresentaram uma autoeficácia moderada.

Na Tabela 4 são apresentados os resultados considerando cada dimensão da escala de autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia.

Tabela 4: Quantidade e percentual de professores, média e desvio-padrão de acordo com o nível de autoeficácia por dimensão da escala autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia.

Dimensão	Nível de Autoeficácia	N	%	Média	Desvio-padrão
Dimensão 1: autoeficácia para o exercício da docência	Baixo (De 1 a 2,9)	128	40,8	2,32	0,45
	Moderado (de 3 a 3,9)	137	43,7	3,42	0,29
	Alto (de 4 a 5)	48	15,3	4,33	0,34
	TOTAL	313	100	3,11	0,81
Dimensão 2: autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais	Baixo (De 1 a 2,9)	161	51,4	2,19	0,45
	Moderado (de 3 a 3,9)	104	33,2	3,41	0,28
	Alto (de 4 a 5)	48	15,3	4,35	0,32
	TOTAL	313	100,00	2,93	0,90
Dimensão 3: autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família	Baixo (De 1 a 2,9)	123	39,2	2,10	0,42
	Moderado (de 3 a 3,9)	110	35,1	3,29	0,27
	Alto (de 4 a 5)	80	25,5	4,40	0,41
	TOTAL	313	100	3,10	0,99
Dimensão 4: autoeficácia para lidar com as demandas emocionais	Baixo (De 1 a 2,9)	132	42,1	2,08	0,54
	Moderado (de 3 a 3,9)	97	30,9	3,27	0,27
	Alto (de 4 a 5)	84	26,8	4,33	0,37
	TOTAL	313	100	3,05	1,01

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

7.3.1 Dimensão 1: autoeficácia para o exercício da docência no contexto da pandemia COVID-19

Observa-se na Tabela 4, que 40,8% ($n = 128$) dos professores não se sentiram capazes ou sentiram-se pouco capazes de lecionar no contexto remoto da pandemia, apresentando uma média na escala de 2,32 pontos e desvio-padrão de 0,45. Além disso, verificou-se que 43,7% ($n = 137$) relataram ser moderadamente capazes de ensinar nesse contexto, com uma média de 3,42 pontos na escala e desvio-padrão de 0,29. Apenas 15,33% ($n = 48$) indicaram ser muito ou totalmente capazes de exercer a docência no cenário da pandemia, com uma média de 4,33 pontos e desvio-padrão de 0,34.

Considerando a amostra total, tem-se uma média de 3,11 e desvio-padrão de 0,81 (Tabela 4). Tal resultado demonstra que os docentes apresentaram uma moderada autoeficácia na dimensão 1 avaliada. O item em que os docentes apresentaram menor média (2,81) na subescala referiu-se a quanto o docente se sente capaz de motivar os alunos que não estão interessados na aula. Indicando uma maior dificuldade dos professores em motivar os estudantes visto que a maioria deles se sentia pouco capaz de ensinar frente ao cenário que vivenciavam durante a pandemia. Por outro lado, a maior média (3,42) nesta subescala foi relacionada ao quanto o docente se sentia capaz de orientar os alunos com relação ao comportamento durante as aulas (conversas, barulho com o microfone, etc.), mostrando que os participantes da presente pesquisa se sentiram razoavelmente capazes.

No capítulo denominado “*Teachers perceived efficacy*”, do livro *Self-efficacy: the exercise of control*, Bandura (1997) já avistava a relação cada vez mais próxima do ensino mediado pelos equipamentos eletrônicos e o impacto na autoeficácia dos professores. Segundo o autor, os sistemas educacionais gradualmente dependeriam mais das tecnologias para instruir os alunos e, uma vez que estas mudam rapidamente, haveria uma exigência de atualização constante de conhecimentos e habilidades por parte dos docentes, além de demandar tipos específicos de autoeficácia. Um professor pode se sentir altamente eficaz para utilizar um computador para o desenvolvimento de suas tarefas pessoais e, por outro lado, não se sentir capaz de utilizar o mesmo equipamento para elaboração, planejamento e execução de aulas e metodologias que envolvam o ensino *online*.

Com a pandemia da Covid-19, a profissão, que já era desgastante, passou a exigir mais ainda dos professores (Pressley; Rangel, 2023), o que incluiu buscar se conectar com os alunos por meio das aulas remotas, tentar solucionar problemas dos alunos com o acesso à internet ou referente uso das ferramentas, aprender a lidar com novas tecnologias e implementar novas

metodologias e planejamentos para realização das aulas (Pressley; Rangel, 2023; Marshal *et al.*, 2020).

Uma pesquisa em seis países árabes (Bah Rain, Jordânia, Líbano, Omã, Arábia Saudita e Emirados Árabes Unidos), realizada por Baroudi e Shaya (2022), teve o intuito de investigar a autoeficácia de docentes em ambientes de aprendizagem *online* em meio a pandemia da Covid-19, a fim de conhecer as experiências dos professores durante a transição para o ensino online. A pesquisa contou com a participação de 113 docentes, que responderam a 10 perguntas abertas e a uma adaptação da *Teachres Self-efficacy Scale* (TSES), que consiste numa escala *Likert* de 1 a 9 pontos. A TSES utilizada foi subdividida em quatro dimensões, a saber: *i*) autoeficácia no envolvimento do aluno online ($\alpha = 0,93$); *ii*) autoeficácia em estratégias de ensino online ($\alpha = 0,94$); *iii*) autoeficácia para gerenciamento da sala de aula online ($\alpha = 0,93$) e *iv*) autoeficácia no uso de computadores ($\alpha = 0,86$). O Alfa de Cronbach geral da escala foi de 0,93.

Os resultados de Baroudi e Shaya (2022) mostraram que os docentes tiveram uma média geral de autoeficácia de 7,38 pontos (DP = 1,10), indicando que apresentaram altas pontuações de autoeficácia. A dimensão em que os professores se sentiram mais capazes foi a de autoeficácia em estratégias de ensino online, com uma média de 7,46 (DP = 1,14). Por outro lado, a pontuação média mais baixa foi a correspondente a autoeficácia para aumentar o envolvimento dos alunos, com 7,09 pontos (DP = 1,15). Apesar das médias, os professores relataram que não estavam preparados para adaptar o currículo, que antes era presencial, para o formato online. Além disso, apresentaram dificuldades para selecionar as atividades que aumentassem a motivação e o engajamento dos alunos (Baroudi; Shaya, 2022), o que corrobora os resultados do presente estudo.

Estudo de Ninkovic *et al.* (2021) com 147 professores do ensino fundamental e médio da Sérvia, teve como objetivo examinar a relação entre autoeficácia e a percepção dos docentes sobre a avaliação *online*. Os autores utilizaram uma versão reduzida da *Teachers Self-efficacy Scale*. Os resultados da pesquisa mostraram uma relação positiva entre autoeficácia em tecnologias de informação e comunicação com avaliação online autorreferida, o que significa que os docentes com níveis mais elevados de autoeficácia se esforçaram mais para avaliar seus alunos de forma eficiente e oportuna (Ninkovic *et al.*, 2021).

As crenças docentes representam um papel importante na ação do professor (Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006). Se os professores não acreditam que sejam capazes de motivar os alunos, por exemplo, despenderão menos esforço, perseverança e tempo para tentar modificar tal circunstância. De acordo com Bzuneck (2017), professores com crenças de autoeficácia mais

robustas, são mais determinados para criar condições favoráveis ao desenvolvimento do aluno. Docentes com baixas crenças de autoeficácia, por sua vez, apresentam uma inclinação a manter uma visão mais pessimista da motivação e da capacidade de melhoria dos alunos (Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006; Bandura, 1997).

Entretanto, como não se pode compreender a autoeficácia isolada dos fatores ambientais, pessoais e comportamentais, entende-se que a conjuntura complexa desencadeada pela pandemia da Covid-19, que envolveu mudanças drásticas e repentinas no modo de viver, se relacionar e trabalhar, pode ter contribuído de forma significativa para as dificuldades dos professores em acreditar que eram capazes de realizar diferentes tarefas relacionadas à docência utilizando o ensino remoto. A realidade de que muitos professores não receberam apoio, suporte estrutural e formação apropriada para ensinar no formato online, também pode repercutir negativamente nas crenças de autoeficácia destes (Gestrado, 2020; Gonçalves; Guimarães, 2020).

7.3.2 Dimensão 2: autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais no contexto da pandemia da COVID-19

De modo geral, no que diz respeito às crenças do docente para utilizar os recursos ou equipamentos para as aulas virtuais, verifica-se na Tabela 4, que os docentes apresentaram níveis baixos de autoeficácia, com uma média geral de 2,93 pontos e um desvio-padrão de 0,90. Constatou-se ainda, que mais da metade dos participantes (51,4%) se sentiu nada ou pouco capaz de utilizar os recursos ou equipamentos para as aulas virtuais durante a pandemia, com uma média de 2,19 e desvio-padrão de 0,45. Apenas 15,3% ($n = 48$) julgaram-se como capazes ou muito capazes, apresentando uma média de 3,41 pontos na escala *Likert* e desvio-padrão de 0,28. Enquanto 33,2% ($n = 104$) consideraram ser moderadamente capazes de utilizar os recursos ou equipamentos para as aulas virtuais, com uma média de 4,35 e desvio-padrão de 0,32 (Tabela 4).

Em comparação às demais dimensões da escala, esta dimensão foi a que apresentou maior quantidade de professores com baixa autoeficácia. O item com menor pontuação nesta foi o 16, com pontuação média de 2,65 pontos e referia-se a quanto o professor se sentia capaz de solucionar problemas técnicos dos aplicativos utilizados, como por exemplo, Zoom, Skype, Word, Powerpoint etc., que ocorrem durante a transmissão de uma aula ao vivo. Já o item com maior média de pontuação nesta dimensão, correspondia ao quanto o docente se sentia capaz de ensinar utilizando o computador, com uma média de 3,45.

Estudo anterior à pandemia, desenvolvido por Alvarenga e Azzi (2010), teve o objetivo de analisar em quais situações relacionadas ao ensino com uso de tecnologias de informática o professor é mais e menos confiante em sua capacidade para usar didaticamente tais recursos. Para coleta de dados aplicou uma Escala de Integração de Tecnologias de informática no ensino (21 itens, 6 pontos na escala *Likert*), que mediu a autoeficácia computacional dos professores e um Questionário de caracterização do participante e de sua atividade docente. Participaram do estudo 253 professores de Ensino Médio, de escolas públicas do município de Campinas, no Estado de São Paulo. O escore médio da escala de autoeficácia aplicada foi de 3,6 pontos (DP = 1,21), mostrando uma moderada autoeficácia para uso de tecnologias (Alvarenga; Azzi, 2010).

As autoras também identificaram que as questões com menor pontuação na amostra investigadas foram sobre o quanto o professor se sentia confiante de era capaz de desenvolver formas criativas de lidar com restrições do sistema (tais como cortes de orçamento para aquisição de recursos tecnológicos) e continuar a ensinar bem com tecnologia, que apresentou a menor pontuação (Média de 3,19). Seguida pelo item referente à confiança em sua capacidade de avaliar *softwares* para o ensino e aprendizagem dos alunos, com uma média de 3,25 pontos. Em terceiro lugar, observou-se uma menor pontuação no item referente ao quanto se sentia capaz de fornecer feedback ou orientação individual para os alunos durante o uso de tecnologias (Média = 3,37) (Alvarenga; Azzi, 2010).

Verifica-se que, assim como no presente estudo, professores brasileiros já apresentavam dificuldades em lidar com a tecnologia (Alvarenga; Azzi, 2010). Para Baroudi e Shaya (2022), a falta de familiaridade com aplicativos e plataformas educacionais online podem ter impactado as crenças de autoeficácia dos docentes. Professores tiveram dificuldades para encontrar os aplicativos adequados para avaliar a aprendizagem dos alunos. Uma outra questão que pode contribuir para tal dificuldade, além dos aspectos formativos da docência, é a própria realidade do país no que diz respeito ao acesso à tecnologia por parte de docentes e discentes de escolas públicas, por exemplo. Dados do Censo de Educação Básica brasileiro (Brasil, 2021; 2022), mostram que, enquanto apenas 33,7% e 39,8% das escolas municipais tiveram internet disponível para o ensino e aprendizagem nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, nas escolas privadas esse percentual chegou a 65,3% e 70,6%, nos mesmos anos.

Uma investigação realizada por Santos e Pischetola (2021) buscou analisar a percepção de autoeficácia que os professores tinham para ensinar usando tecnologias digitais. O estudo qualitativo contou com a participação de 64 professores. Os resultados mostraram que a maioria dos docentes ($n = 63$) utiliza os recursos tecnológicos para fins pessoais, no entanto, quando se

trata do uso para o ensino esse quantitativo cai para 47 professores. As autoras concluíram que a autoeficácia computacional dos professores não representa uma confiança contínua e está em constante transformação (Santos; Pischetola, 2021).

O fato de, no presente estudo, os professores apresentarem uma maior autoeficácia para ensinar utilizando o computador e ao mesmo tempo ter uma menor pontuação para lidar com problemas técnicos nas plataformas utilizadas para as aulas, pode estar associado justamente ao conhecimento básico a respeito do uso do computador, principalmente para fins pessoais, enquanto que problemas técnicos são uma grande desafio para os docentes, tendo em vista que muitas vezes não possuem o conhecimento suficiente para esclarecer dúvidas de ordem técnica. Levando em conta a média de tempo de experiência da amostra investigada no presente estudo, que é de 16,2 anos, infere-se que os mesmos não tiveram instrução apropriada para ensinar utilizando recursos tecnológicos em sua formação inicial.

7.3.3 Dimensão 3: autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família.

A análise da Tabela 4, permite observar que 39,2% ($n = 123$) dos professores tiveram baixos níveis de autoeficácia para lidar com o ensino no modelo remoto conciliando com as demandas familiares, com pontuação média de 2,10 na escala e desvio-padrão de 0,42. Verificou-se ainda que 35,1% ($n = 110$) sentiram-se moderadamente capazes, com uma média de 3,29 e desvio-padrão de 0,27. Além disso, 25,5% ($n = 80$) tiveram altos índices de autoeficácia considerando este fator, com uma média de 4,40 e desvio-padrão de 0,41 (Tabela 4).

Entretanto, apesar de o maior percentual ter tido baixa autoeficácia, no geral, os docentes tiveram uma média de 3,10 pontos com um desvio-padrão de 0,99 nesta dimensão, apontando que eram razoavelmente capazes de lidar com as demandas da família frente ao ensino remoto no ambiente doméstico. O item com menor pontuação referiu-se a quanto o docente se sentia capaz de separar tempo para a família e para o trabalho no ambiente doméstico, com uma média de 2,92 pontos, indicando que se sentiam pouco capazes para tal feito.

Estudos mostram que durante o período de ensino remoto, os professores tiveram dificuldades para conciliar o trabalho docente com a rotina familiar (Souza *et al.*, 2021; Mozzato; Sgarbossa; Mozzato, 2021; Araújo; Yannoulas, 2020). Anastácio, Antão e Cramês (2022), realizaram um estudo com 304 professores da Educação Básica, em Portugal, a fim de averiguar a relação entre percepção de saúde, alteração de rotinas e preparação para o ensino a distância. Os resultados mostraram que grande parte dos docentes não conseguiram manter as

rotinas diárias com sua família, assim como não se consideravam preparadas para ensinar a distância. Segundo Mozzato; Sgarbossa; Mozzato (2021) misturar as atividades pessoais e domésticas com o trabalho no mesmo ambiente causa impacto sobre o bem-estar físico e mental.

A transferência do ensino presencial para a esfera da residência do professor, removeu a diferenciação entre esses espaços. Somado a isso, docentes relataram em diferentes estudos sentirem ter sua privacidade invadida, visto que eram solicitados a atender demandas profissionais a qualquer hora e dia da semana (Araújo *et al.*, 2021; Araújo; Yannoulas, 2020; Gonçalves; Guimarães, 2020).

7.3.4 Dimensão 4: autoeficácia para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência no contexto da COVID-19.

Constatou-se, que as crenças da maioria dos professores para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência foram consideradas baixas, representada por 42,1% ($n = 132$) da amostra, com uma média de 2,0 pontos e desvio padrão de 0,54. Em segundo lugar, 30,9% ($n = 97$) dos participantes deste estudo relataram se sentir moderadamente capazes, com uma média de 3,27 pontos na escala e desvio-padrão de 0,27. Por outro lado, 26,8% ($n = 84$) acreditavam ser muito ou altamente capazes de lidar com as questões emocionais enquanto ensinavam, com uma média de 4,33 pontos e desvio-padrão de 0,37 (Tabela 4).

Uma análise das médias por item da dimensão 4, mostrou que a questão em que os docentes tiveram menor pontuação (2,88) esteve relacionada ao quanto o professor se sentia capaz de lidar com o estresse associado à rotina de trabalho no ambiente doméstico, indicando que se sentiam pouco capazes. O item com maior média (3,18) relacionou-se com o quanto se sentiam capazes de manter a calma diante das notícias referentes a COVID-19 divulgadas diariamente pela mídia, indicando que os docentes participantes se sentiam moderadamente capazes.

Rabaglietti *et al.*, (2021), realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar o papel desempenhado pela autoeficácia na relação entre as dificuldades em organizar o ensino a distância e a percepção de estresse dos professores. Participaram 366 professores majoritariamente da Itália e de outros onze países europeus, que responderam a uma Escala de Autoeficácia Geral, Escala de Estresse Percebido e um Questionário sobre Dificuldades para Organizar o Ensino a Distância. Os resultados mostraram uma relação negativa entre estresse percebido, dificuldades na organização do ensino a distância e a autoeficácia geral. O que

significa que quanto maior foi o estresse percebido e maior a dificuldade para organização do ensino virtual, menores foram os níveis das crenças de autoeficácia dos professores.

Na Austrália, Billett, Turner e Li (2023), fizeram uma pesquisa com 534 professores em junho e julho de 2020. As respostas dos professores apontaram que eles apresentaram baixos níveis de sentimentos positivos, como alegria, contentamento e positividade em seu trabalho durante a pandemia, bem como altos níveis de estresse, o que influenciava de forma negativa nas suas crenças de autoeficácia e em seu bem-estar. Estudos anteriores à pandemia, mostram que quanto menor a autoeficácia dos professores, maiores os níveis de estresse e *burnout* nestes profissionais (Pereira; Ramos; Ramos, 2020; Pereira; Ramos, 2020; Pereira; Ramos; Couto, 2022).

Geraci *et al.* (2023), conduziram um estudo que teve como objetivo, entre outros, investigar o *burnout* e a autoeficácia de professores em tempos de ensino remoto durante o bloqueio das atividades presenciais em decorrência da Covid-19. Participaram 65 docentes que lecionavam desde a educação infantil até o ensino médio. Os participantes relataram níveis mais elevados de esgotamento e níveis mais baixos de autoeficácia e de engajamento no trabalho do que antes da pandemia. Também relataram uma diminuição em sua autoeficácia para ensinar, uma vez que tiveram dificuldades para administrar a sala de aula, para promover adaptações nas atividades a fim de atender às necessidades individuais dos alunos, bem como dificuldades para motivar os discentes. Além disso, os docentes entrevistados disseram que o ensino remoto emergencial abalou a qualidade do seu ensino à medida em que a carga de trabalho foi ampliada. Portanto, infere-se que as mudanças na forma de ensinar que ocorreram de forma repentina tenham sido uma fonte a mais de estresse na vida do professor, impactando negativamente sua autoeficácia.

Segundo Gonçalves e Guimarães (2020, p.780) “o alto investimento afetivo dos professores para responder às demandas da profissão, em condições frequentemente adversas, não produz reconhecimento, mas pode produzir crises de eficácia”. Sendo assim, tentar atender a todas as demandas desencadeadas pela pandemia na esfera educacional, especialmente pelo ensino remoto, gerou um aumento na carga mental dos docentes, o que corrobora os escores baixos de autoeficácia encontrados no presente estudo com relação ao quanto os professores se sentiam capazes de lidar com o estresse associado à rotina de trabalho no ambiente doméstico.

7.3.5 Autoeficácia e formação dos professores para lecionar no ensino remoto

De acordo com os dados da pesquisa, 55,3% ($n = 173$) dos participantes não haviam recebido formação da instituição de ensino para ensinar no modelo remoto, enquanto 44,7% ($n = 140$) disseram ter recebido algum tipo de formação para o ensino remoto. A partir dos dois grupos, as médias de autoeficácia dos docentes também foram comparadas considerando se os professores haviam recebido ou não algum tipo de formação para dar aula no contexto da pandemia como se observa da Tabela 5.

Tabela 5: Médias dos Scores, diferença, desvio padrão e p -valor alcançados por dimensão e geral por grupo que obteve alguma formação e que não obteve formação para ensinar remotamente durante a pandemia da Covid-19.

Dimensão	Recebeu Formação	Média	Diferença	Desvio Padrão	p -valor
Dimensão 1 - Autoeficácia exercício da docência	Sim	3,21	0,18	0,7470	0,0558 ¹
	Não	3,04		0,8531	
Dimensão 2 - Autoeficácia para utilização de equipamentos	Sim	3,04	0,19	0,8520	0,0608 ¹
	Não	2,84		0,9384	
Dimensão 3 - Autoeficácia para gerenciar demandas da família	Sim	3,24	0,24	0,9880	0,0215 ^{2*}
	Não	3,00		0,9824	
Dimensão 4 - Autoeficácia para gerenciar demandas emocionais	Sim	3,17	0,21	0,9896	0,0500 ²
	Não	2,96		1,0370	
Media Geral	Sim	3,16	0,20	0,7190	0,0064 ^{2*}
	Não	2,96		0,8111	

¹Teste t de *Student*; ²*Mann-Whitney*

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Observou-se por meio do nível descritivo do teste de *Mann-Whitney* ($p = 0,0064$), que há evidências estatísticas para se sugerir que a diferença entre as médias dos scores alcançados na amostra geral entre os dois grupos analisados foi estatisticamente significativa considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$ (Tabela 5). A análise da média geral dos que receberam formação (3,16 pontos) sugere que estes sentiram-se moderadamente capazes de ensinar no contexto remoto, enquanto os que não receberam formação (2,96 pontos) apresentaram baixos níveis de autoeficácia, indicando que se sentiam pouco ou nada capazes de ensinar na conjuntura estabelecida pela pandemia da Covid-19 (Tabela 5). Além disso, em todas as dimensões da escala, os escores de autoeficácia de professores que não receberam formação foram menores do que aqueles que participaram de algum processo formativo para lecionar com o modelo de ensino remoto emergencial.

Entretanto, ao analisar cada dimensão da escala separadamente, observou-se por meio do nível descritivo do teste t de *Student* ($p = 0,0558$ e $p=0,0608$), que não há evidências

estatísticas para se sugerir que a diferença entre as médias dos scores alcançados entre os dois grupos analisados foi estatisticamente significativa em relação à dimensão 1 e dimensão 2, considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$ (Tabela 5).

Com relação à dimensão 4, observou-se por meio do nível descritivo do teste de *Mann-Whitney* ($p = 0,0500$), que não há evidências estatísticas para se sugerir que a diferença entre as médias dos scores alcançados entre os dois grupos analisados foi estatisticamente significativa considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$. Por outro lado, observou-se por meio do nível descritivo do teste de *Mann-Whitney* ($p = 0,0215$), que há evidências estatísticas para se sugerir que a diferença entre as médias dos scores alcançados entre os dois grupos analisados foi estatisticamente significativa em relação à dimensão 3, considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$ (Tabela 5).

Pesquisas mostram que professores que recebem suporte da instituição de ensino por meio de formações geralmente têm suas crenças de autoeficácia aumentadas. No estudo de Baroudi e Shaya (2022), feito em países árabes, os docentes que receberam suporte de design instrucional *online* tiveram pontuações significativamente mais altas de autoeficácia do que os docentes que não tiveram a mesma instrução. A pesquisa apontou também diferença considerável entre os professores que frequentaram um curso ou seminário *online* que apresentaram médias mais altas de autoeficácia quando comparados aos que não frequentaram esses cursos (Baroudi; Shaya, 2022).

As crenças de autoeficácia são construídas ou se fortalecem a partir de diferentes fontes, entre as quais está a experiência vicária. Segundo Hussain e Khan (2022), sessões de formação, observar o trabalho de outros professores também podem exercer o papel de aumentar as crenças de autoeficácia docente. Essa fonte de autoeficácia é particularmente relevante quando o professor faz uma interpretação positiva do que enxerga nos modelos e se é capaz de se identificar com estes. Vivenciar experiências vicárias bem-sucedidas proporcionam uma elevação significativa no julgamento das crenças de autoeficácia para integrar as tecnologias de ensino (Alvarenga; Azzi, 2010; Wang; Ertmer; Newby, 2004).

Estudos anteriores mostram que, uma forma de desenvolver a qualidade do ambiente de aprendizagem virtual é por meio da preparação dos docentes com habilidades e conhecimentos no uso do computador e dos recursos tecnológicos (Alvarenga; Azzi, 2010). Ter esse conhecimento reduziu a ansiedade dos professores e ampliou o seu controle sobre o gerenciamento da sala de aula online e do ambiente virtual (Baroudi; Shaya, 2022; Robina; Andreson, 2010). Além disso, professores com experiências anteriores em ensino online

pontuaram significativamente mais alto nas crenças de autoeficácia quando comparados a docentes com pouca ou nenhuma experiência.

7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar os níveis de autoeficácia de professores brasileiros para ensinar no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Os resultados mostraram que, em uma amostra de 313 docentes investigados ao redor do Brasil, quase metade deles (45,6%) apresentou um nível baixo de autoeficácia, sentindo-se pouco ou nada capazes de ensinar nesse cenário. O que indica que os professores tiveram um impacto negativo das mudanças desencadeadas pela pandemia nas crenças de autoeficácia desses profissionais.

Além disso, a análise das dimensões da escala de autoeficácia aplicada com os professores mostrou que na dimensão 2: autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais no contexto da pandemia da Covid-19; dimensão 3: autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família e dimensão 4: autoeficácia para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência no contexto da Covid--19, houve uma maior prevalência de professores com baixos índices de autoeficácia, com um percentual de 51,4%, 39,2 % e 42,1 % e médias de 2,19; 2,10 e 2,08 pontos respectivamente. O que evidencia que os docentes se sentiram pouco ou nada capazes de lidar com as demandas relacionadas às dimensões avaliadas.

Outro aspecto avaliado, foi a diferença nos níveis de autoeficácia entre professores que receberam ou não algum tipo de formação da instituição de ensino em que trabalham para ensinar a partir do ensino remoto emergencial. Considerando a escala geral de autoeficácia, verificou-se que houve uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos ($p = 0,0064$). Professores que receberam formação apresentaram uma média de 3,16 pontos nos níveis de autoeficácia, indicando que sentiam moderadamente capazes de atuar nesse cenário. Por outro lado, os que não receberam qualquer instrução, apresentaram uma média de 2,96 pontos na escala, evidenciando que se sentiam pouco capazes de lecionar na conjuntura vivenciada até o momento da coleta de dados.

Os resultados encontrados sugerem que as mudanças no ensino, ocorridas em decorrência da pandemia da Covid-19, afetaram negativamente as crenças de autoeficácia dos professores brasileiros. Professores com baixos níveis de autoeficácia são mais propensos a abandonar a profissão docente, têm mais problemas para administrar a sala de aula, para motivar

os alunos e são mais propensos ao adoecimento como estresse e *Burnout*. Tal fato revela a necessidade de que a formação de professores esteja alinhada com os avanços tecnológicos, de forma que os docentes estejam mais preparados para integrar plataformas e aplicativos educacionais *online* para aprimorar sua prática pedagógica e seu uso tanto em ambientes presenciais quanto virtuais, a fim de os impactos na vida e no trabalho desses trabalhadores sejam atenuados. Além disso, trabalhar a autoeficácia docente pode ter um efeito positivo sobre os níveis de estresse e esgotamento relacionados ao trabalho, experimentados no sistema escolar, principalmente em situações de crise.

O estudo limita-se por analisar os dados apenas a partir de uma perspectiva quantitativa, fazendo-se necessário que pesquisas futuras trabalhem com instrumentos de medidas que avaliem a autoeficácia dos professores qualitativamente, de modo que estes possam descrever de forma ampla os aspectos que mais contribuíram ou dificultaram a formação de suas crenças para ensinar em situações de crise, como durante a pandemia da Covid-19.

Além disso, tratou-se de uma pesquisa de cunho transversal, o que permite avaliar as respostas a partir de um recorte temporal específico referente ao período da coleta de dados. Pesquisas de caráter longitudinal são recomendadas para avaliar como a autoeficácia do professor se desenvolve ao longo de um período maior de trabalho remoto, também que considere aspectos antes e depois de uma formação adequada para situações específicas que possam ser vivenciadas por esses profissionais.

A partir dos pressupostos da Teoria Social Cognitiva, que compreende que as crenças de autoeficácia são influenciadas por aspectos ambientais, comportamentais e pessoais, entende-se que os escores encontrados em cada dimensão e item da escala aplicada no presente estudo, não podem ser analisados de forma isolada sem considerar um contexto macro da realidade que contemple esses aspectos. Entretanto, conhecer os níveis de autoeficácia e as circunstâncias em que os docentes se sentem menos confiantes em relação ao ensino remoto, pode contribuir no planejamento de propostas de formação de professores que os auxiliem a lidarem de maneira mais adequada com as situações que são mais difíceis.

7.5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M.; FREIRE, S. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, [S. l.], v. 19, n. 50, p. e11511, 2023.

ALVARENGA, C. E. A.; AZZI, R. G. Autoeficácia computacional docente e o uso didático de tecnologias de informática. **Encontro Internacional TIC e Educação**, [S. l.], v. 1, p. 67-74, 2010.

ANASTÁCIO, Z.; ANTÃO, C.; CRAMÊS, M. L. R. Professores/educadores em pandemia covid-19: percepções de saúde, rotinas pessoais e competências profissionais. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], n. Edição Especial, p. 24-37, 2022.

ARAÚJO, M. P. N.; BARROSO, R. R. F; MACHADO, M. L.; CUNHA, C. de M.; QUEIROZ, V. A. O.; MARTINS, P. C.; SANTANA, M. L. P. Residência é residência, trabalho é trabalho: estudo quali-quantitativo sobre o trabalho remoto de professores universitários durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e24310918068-e24310918068, 2021.

ARAÚJO, S. C. L. G.; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 754-771, 2020.

AZZI, R. G.; COSTA FILHO, R. A.; PEDERSEN, S. A.; MACIEL, A. C. M. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã, 2021.

AZZI, R.; POLYDORO, S. A.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, p. 149-159, 2006.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 307-337, 2006.

BANDURA, A. Self-efficacy. The Corsini encyclopedia of psychology. **John Wiley & Sons, Inc.**, [S. l.], v. 10, p. 1-3, 2010.

BANDURA, A. **Self-Efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, [S. l.], v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. **Perspectives on psychological science**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018.

BAROUDI, S.; SHAYA, N. Exploring predictors of teachers' self-efficacy for *online* teaching in the Arab world amid Covid-19. **Education and Information Technologies**, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 8093-8110, 2022.

BILLET, P.; TURNER, K.; LI, X. Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. **Psychology in the Schools**, [S. l.], v. 60, n. 5, p. 1394-1414, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 59, p. 697-708, 2017.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Grupo A, 2021. E-book. ISBN 9786581334192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581334192/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GALLARDO-CONTRERAS, N. E.; DE LA BARRA, A. V. N.; MUÑOZ-SOTO, M. C. Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. **Educación y Ciudad**, [S. l.], 44, p. e2778-e2778, 2023.

GERACI, A.; DOMENICO, L. D.; INGUGLIA, C., D'AMICO, A. Teachers' Emotional Intelligence, *Burnout*, Work Engagement, and Self-Efficacy during Covid-19 Lockdown. **Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 296, 2023.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Relatório Técnico, UFMG, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed., Barueri: Atlas, 2022.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 772-786, 2020.

HUSSAIN, M. S.; KHAN, S. A. Self-efficacy of teachers: a review of the literature. **Jamshedpur Research Review**, [S. l.], v. 1, n. 50, p. 110-116, 2022.

MARSHALL, D. T.; SHANNON, D. M.; LOVE, S. M. How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. **Phi Delta Kappan**, [S. l.], v. 102, n. 3, p. 46-50, 2020.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 29, p. 795-833, 2017.

MOZZATO, A. R.; SGARBOSSA, M.; MOZZATO, F. R. O que aconteceu com os que ensinam? O impacto da COVID-19 sobre a rotina e a saúde dos professores universitários. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 9, p. 487-508, 2021.

NINKOVIĆ, S.; NINKOVIĆ, S. O.; LAZAREVIĆ, T.; ADAMOV, J. Serbian teachers' perceptions of *online* assessment during Covid-19 school closure: The role of teachers' self-efficacy. **Educational Studies**, [S. l.], p. 1-13, 2021.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H. Síndrome de Burnout e autoeficácia em professoras da educação infantil. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 41, p. 336-356, 2020.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; COUTO, A. L. *Burnout*, autoeficácia e Educação Física: a produção acadêmica de 2008 a 2022. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28058, 2022.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. Associação entre os níveis de autoeficácia e *Burnout* em professores de educação física. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 543-566, 2020.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de auto-eficácia. In: SANTOS A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. (org.). **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.189-210.

PRESSLEY, T.; RANGEL, R. Elementary teacher self-efficacy after a year of teaching during COVID-19. **Psychology in the Schools**, 2023.

RABAGLIETTI, E.; LATTKE, L. S.; TESAURI, B.; SETTANNI, M.; LORENZO, A. A balancing act during Covid-19: teachers' self-efficacy, perception of stress in the distance learning experience. **Frontiers in psychology**, [S. l.], v. 12, p. 644108, 2021.

ROBINIA, K. A.; ANDERSON, M. L. Online teaching efficacy of nurse faculty. **Journal of Professional Nursing**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 168-175, 2010.

SANTOS, E.; PISCHETOLA, M. Percepção da autoeficácia computacional docente dos professores da educação básica. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 44, p. 422, 2021.

SOUZA, J. M.; DELL'AGGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho *online*. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.

WANG, L.; ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. **Journal of research on technology in education**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 231-250, 2004.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary educational psychology**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SEÇÃO VIII

ARTIGO 6

ARTIGO 6

Crenças de autoeficácia, autoavaliação de saúde e prevalência de alterações físicas, emocionais, cognitivas e comportamentais de professores durante a pandemia da Covid-19.⁸

Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira

erika.silva.pereira@iced.ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos

maelyramos@ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre a autoavaliação da saúde e da prevalência dos sintomas físicos, cognitivos, emocionais e comportamentais com os níveis de autoeficácia em professores brasileiros durante a pandemia da Covid-19. Realizou-se uma pesquisa de levantamento, de cunho quantitativo, exploratório, descritivo, transversal e inferencial. A análise dos dados foi feita a partir de análise descritiva, Teste t de *Student*, Teste *Mann-Whitney*, Correlação de *Spearman*, Análise de regressão linear simples e múltipla. Participaram do estudo 313 professores brasileiros que estavam lecionando durante a pandemia da Covid-19. Os resultados mostraram que as médias de autoeficácia foram estatisticamente menores nos professores com uma autoavaliação negativa da própria saúde em relação aos que se autoavaliaram positivamente. A análise de regressão linear simples apontou a autoavaliação da saúde como uma variável explicativa da autoeficácia ($p < 0,05$). As alterações emocionais, cognitivas, físicas e comportamentais mais frequentes estiveram significativas e negativamente associadas às crenças de autoeficácia dos professores ($p < 0,05$). No modelo de regressão múltipla desenvolvido apenas a ansiedade explicou de forma significativa a autoeficácia dos professores. Conclui-se que variáveis como autoavaliação da saúde e alterações emocionais, como a ansiedade explicam os níveis de autoeficácia dos professores, sendo, portanto, fundamental os desenvolvimentos de políticas públicas que promovam e desenvolvam as crenças de autoeficácia, bem como a saúde integral do professor.

Palavras-chave: Autoeficácia. Saúde Docente. Saúde Mental. Saúde Física. Comportamento. SARS-Cov-2.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the relationship between self-rated health and the prevalence of physical, cognitive/emotional and behavioral symptoms with levels of self-efficacy in Brazilian teachers during the Covid-19 pandemic. A quantitative, exploratory, descriptive, transversal and inferential survey was carried out. Data analysis was performed using descriptive analysis, Student's t-test, Mann-Whitney test, Spearman correlation, simple and multiple linear regression analysis. 313 Brazilian teachers who were teaching during the Covid-19 pandemic participated in the study. The results showed that self-efficacy averages

⁸ O artigo ainda será submetido a um periódico científico para avaliação.

were statistically lower in teachers with a negative self-assessment of their own health compared to those who self-assessed themselves positively. Simple linear regression analysis pointed to self-rated health as an explanatory variable for self-efficacy. The most frequent emotional, cognitive, physical and behavioral changes were significantly and negatively associated with teachers' self-efficacy beliefs. In the multiple regression model developed, only anxiety significantly explained teachers' self-efficacy. It is concluded that variables such as self-rated health and emotional changes, such as anxiety, explain the levels of self-efficacy of teachers, making it therefore essential to develop public policies that promote and develop self-efficacy beliefs, as well as the teacher's overall health.

Keywords: *Self-efficacy. Teacher Health. Mental health. Physical health. Behavior. SARS-CoV-2.*

8.1 INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo inteiro sofreu com o início da pior crise de saúde pública das últimas décadas: a pandemia da Covid-19. Originada a partir do coronavírus humano denominado SARS-CoV-2, a doença de cunho respiratório atingiu diferentes países, regiões, etnias, classes sociais, levando a um número de óbitos até fevereiro de 2024, ou seja, quase um ano após a declaração do fim da pandemia (OPAS, 2023), de 7.031.216 pessoas e o adoecimento de pelo menos 774.631.444 (WHO, 2024). As medidas tomadas para conter a propagação da enfermidade, envolveram uso de máscara, lavagem das mãos e limpeza geral de ambientes, equipamentos, produtos de origem e materiais distintos, distanciamento social, isolamento e fechamento de estabelecimentos considerados de atendimento presencial não essenciais (Marinho *et al.*, 2021; Pascarella *et al.*, 2020; Rothan; Byrareddy, 2020), entre os quais estiveram as intuições educacionais de nível básico e superior.

As mudanças sociais desencadeadas pela pandemia, impactaram de forma direta a vida de gestores educacionais, professores, alunos e suas famílias, que precisaram de forma quase imediata, realizar adaptações na rotina de atividades diárias, nas relações interpessoais, no modo de trabalho, entre outras nuances da vida humana. Considerando a particularidade do trabalho docente, essencialmente relacional e presencial nas salas de aulas, a transformação abrupta repercutiu de maneira na prática pedagógica destes profissionais, visto que precisaram transpor suas aulas para o espaço remoto, muitas vezes, sem a formação, conhecimento e estrutura adequados para a formulação de estratégias de ensino propícias para os discentes de diferentes níveis de ensino.

Entre tantos problemas relacionados à implementação do ensino remoto emergencial, a falta de familiaridade com as tecnologias somada à intensificação e precarização do trabalho e às tensões relacionadas ao cenário político, econômico e social, parecem ter sido fatores que

impactaram diretamente a saúde integral dos professores (Gonçalves; Guimarães, 2020). Entretanto, a profissão docente, mesmo antes da crise sanitária global, já se denotava como estressante e com a prevalência de problemas que afetavam a saúde desse profissional em dimensões distintas (Oliveira; Vieira, 2012).

No cenário da pandemia, estudos mostraram que professores sentiram mais problemas de saúde mental, problemas físicos e alterações cognitivas. Dores no corpo, alterações no sono, ansiedade, irritabilidade, pânico, nervosismo, angústia, medo, estão entre as emoções negativas e desconforto físico mais frequentes entre professores durante a pandemia (Araripe *et al.*, 2020; Pereira; Ramos, 2023; Souza *et al.*, 2021).

Um dos aspectos relacionados à saúde docente que tem sido objeto cada vez mais crescente nas últimas décadas são as crenças de autoeficácia. O construto da autoeficácia está fundamentado a partir do quadro teórico da Teoria Social Cognitiva (TSC), preconizada por Albert Bandura. A TSC é uma teoria que visa explicar o comportamento, enfatizando o desenvolvimento e exercício da agência humana e que os indivíduos podem exercer alguma influência sobre suas ações de forma intencional (Skaalvik; Skaalvik, 2010). Para Bandura (2012), o funcionamento humano é resultado da interação entre o comportamento, as forças ambientais e influências intrapessoais, o que denominou como reciprocidade triádica. A autoeficácia se constitui parte das influências intrapessoais de cada indivíduo, sendo ela considerada um elemento central da agência humana, uma vez que as ações das pessoas, sua motivação e estados afetivos são baseadas muito mais no que elas acreditam que conseguem realizar (Bandura, 1997, 2012).

A autoeficácia consiste no julgamento que o indivíduo faz de suas capacidades para realizar determinado curso de ação (Bandura, 1997). A autoeficácia dos professores refere-se às suas crenças sobre suas capacidades para realizar suas tarefas profissionais (Morris; Usher; Chen, 2016). Segundo Skaalvik e Skaalvik (2010, p. 1059), a autoeficácia docente se refere às “crenças individuais dos professores em sua própria capacidade de planejar, organizar e realizar atividades necessárias para atingir determinados objetivos educacionais”.

Bandura (1997), aponta a autoeficácia docente como um fator protetor ao desenvolvimento de problemas de saúde mental entre os professores, como, por exemplo, a síndrome de *Burnout*, que consiste no esgotamento profissional do trabalhador (Bandura, 1997). De acordo com Bandura (2012):

As crenças de autoeficácia afetam a qualidade do funcionamento humano por meio de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de decisão. Especificamente, as crenças das pessoas em sua eficácia influenciam se elas pensam de maneira pessimista

ou otimista, de maneiras autocapacitantes ou autodebilitantes. As crenças de autoeficácia influenciam o quão bem as pessoas se motivam e perseveram diante das dificuldades por meio dos objetivos que estabelecem para si mesmas, suas expectativas de resultado e atribuições causais para seus sucessos e fracassos. As crenças das pessoas em suas capacidades de enfrentamento desempenham um papel fundamental na autorregulação de seus estados emocionais. Isso afeta a qualidade de sua vida emocional e sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão (Bandura, 2012, p. 13, tradução nossa).

Estudos têm relacionado maiores crenças de autoeficácia docente a menores níveis de adoecimento mental. Por outro lado, quanto menos um professor acredita em sua capacidade de lecionar e de lidar com as circunstâncias que envolvem o ensino, maiores são os níveis de problemas de saúde mental como *burnout* e estresse (Carlotto *et al.*, 2015; Pereira; Ramos; Ramos, 2020; Ferreira, 2014; Bernardini; Barros; Murgio, 2022; Skaalvik; Skaalvik, 2010).

Ainda no campo da saúde, outra categoria que tem sido objeto de estudos recentes é a autoavaliação da saúde (AAS). A autoavaliação da saúde corresponde à percepção que as pessoas têm da sua própria saúde (Jylhä, 2009; Morais; Abreu; Assunção, 2023). É medida basicamente pela resposta a uma única questão: De modo geral, como você avalia sua saúde? Consiste em uma ferramenta que auxilia na predição da morbimortalidade e menor sobrevida, associação com diferentes condições clínicas, além de ser um indicador de fácil aplicação e reprodução (Jylhä, 2009; Morais; Abreu; Assunção, 2023; Pavão; Werneck; Campos, 2023).

Segundo Pavão, Werneck e Campos (2013), a autoavaliação da saúde é um importante preditor do construto multidimensional da saúde, sendo um indicador subjetivo que envolve elementos físicos, emocionais, de bem-estar e de satisfação com a própria vida. Para os autores, isso se deve ao fato de a percepção das pessoas de se sentir doente está relacionada não apenas às sensações de desconforto e dor, mas, especialmente, aos efeitos psicológicos e sociais da presença de alguma doença. A literatura tem apontado que os estressores relacionados ao trabalho apresentam diferentes efeitos ao longo do tempo e dependem de como está a autoavaliação de saúde do indivíduo. No período da Covid-19, o estresse vivenciado esteve associado a uma pior autoavaliação de saúde (Carlotto; Kunh, 2023). Sendo a autoavaliação da saúde e autoeficácia docentes fatores que influenciam a saúde dos professores, cujos estudos são escassos, faz-se necessário investigar a associação entre esses construtos.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre a autoavaliação da saúde e da prevalência dos sintomas físicos, cognitivos, emocionais e comportamentais com os níveis de autoeficácia em professor brasileiros durante a pandemia da Covid-19.

8.2 METODOLOGIA

8.2.1 Delineamento do estudo

Trata-se de um estudo de levantamento, de abordagem quantitativa, transversal e de caráter descritivo, exploratório e inferencial, a fim de analisar a relação entre autoeficácia docente e autoavaliação de saúde e autoeficácia e prevalência de alterações emocionais, cognitivas, comportamentais e físicas. O estudo de levantamento consiste em uma interrogação direta da população que deseja compreender o comportamento (Gil, 2022). A abordagem quantitativa pressupõe o uso de dados que podem ser quantificados a partir de análises padronizadas, sistemáticas, comparativas e diferentes medidas estatísticas de dados (Nascimento; Sousa, 2016). É ainda exploratória e descritiva, por se buscar maior familiaridade com o problema da e descrever as características de uma população (Gil, 2022).

8.2.2 Participantes

Participaram da pesquisa 313 professores brasileiros, provenientes de diferentes regiões do país. A amostra foi do tipo não-probabilística, por conveniência. A maioria é do sexo feminino (70,3%, $n = 220$) e 29,7% ($n = 93$) são do sexo masculino, tendo idade média 43,38 anos (DP = 11,75). Quanto ao estado civil 60,7% ($n = 190$) eram casados, 31,6% ($n = 99$) solteiros e 7,7% ($n = 24$) tinham outro estado civil; 56,7% ($n = 168$) possuíam filhos enquanto 46,3% ($n = 145$) não tinham prole. Com relação ao nível de ensino em que atuavam, 49,2% ($n = 154$) lecionavam na Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 44% ($n = 138$) ensinavam apenas na Educação Superior (graduação e pós-graduação) e apenas 6,7% ($n = 21$) davam aulas em ambos os níveis de ensino.

Quanto à administração da instituição de ensino, 58,5% ($n = 183$) trabalhavam em instituições públicas, 33,9% ($n = 106$) na esfera privada e 7,7% ($n = 24$) em ambas. O tempo médio de experiência na profissão foi de 16,2 anos, embora a maior parte da amostra tenha de 1 a 10 anos de trabalho (37,3%, $n = 117$) no âmbito da docência, seguidos pelos que têm de 11 a 20 anos (31,6 %, $n = 99$), de 21 a 30 anos (22%, $n = 69$) e acima de 30 anos de experiência (8,9%, $n = 28$).

8.2.3 Procedimentos éticos

O estudo atendeu a todos os requisitos necessários para pesquisas com seres humanos, como previsto pela Resolução N° 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012),

tendo seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, do Instituto de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Pará, sob o parecer substanciado de número 5.104.012 (Anexo A). Os professores foram informados sobre o objetivo do estudo, voluntariedade em participar da pesquisa, riscos, sigilo de dados e sobre possibilidade de abandonar o estudo a qualquer momento sem qualquer ônus. Aqueles que concordaram em participar, assinalaram positivamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), disponibilizado na primeira página do formulário *online*.

8.2.4 Instrumentos

Os dados foram obtidos a partir de três instrumentos, que foram elaborados pelas autoras para o presente estudo, a saber:

Questionário sociodemográfico e de trabalho (Apêndice B) - consistiu em um formulário para obter informações referentes ao sexo, idade, estado civil, cidade e estado em que reside, se possui filhos, grau de escolaridade, tempo de experiência na docência, nível de ensino em que leciona, carga horária semanal e se estava lecionando durante a pandemia;

Escala de Autoeficácia Docente para Ensinar no Contexto da Pandemia da Covid-19 (Apêndice D) – Consiste numa escala *Likert* de cinco pontos e 27 itens, com o intuito de medir o quanto os docentes se sentiam capazes de lecionar no contexto do ensino remoto, sendo 1 - Eu não sou capaz; 2 – Sou pouco capaz; 3- Sou razoavelmente capaz; 4- Sou muito capaz e 5 – Sou totalmente capaz. A escala é formada por quatro dimensões, a saber: dimensão 1: autoeficácia para o exercício da docência no contexto da pandemia COVID-19 (Questões 1 a 11, $\alpha = 0,94$); dimensão 2: autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais no contexto da pandemia da COVID-19 (Questões 12 a 19, $\alpha = 0,91$); dimensão 3: autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família (Questões 20 a 23, $\alpha = 0,89$) e dimensão 4: autoeficácia para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência no contexto da COVID-19 (Questões 24 a 27, $\alpha = 0,91$). A classificação dos níveis de autoeficácia foi determinada a partir da média da pontuação dos docentes participantes, sendo de 1 a 2,9 pontos: baixa autoeficácia, de 3 a 3,9 pontos – moderada autoeficácia e de 4 a 5 pontos alta autoeficácia. A escala utilizada foi elaborada pela autora da pesquisa seguindo os critérios para elaboração de escalas de autoeficácia de Bandura (2006). A Análise Fatorial da escala geral demonstrou um coeficiente de confiabilidade de 0,96.

Questionário sobre Saúde docente no contexto da pandemia (Apêndice E) – consiste em perguntas sobre a saúde dos participantes, frequência em que sentiu problemas físicos de saúde,

alterações emocionais, cognitivas e comportamentais durante a pandemia. Além disso, a autoavaliação de saúde foi avaliada por meio da questão: “Como você considera sua atual condição de saúde neste período de quarentena?” (Questão 6 – Apêndice E). As respostas a essa pergunta podiam variar entre: péssima, ruim, regular, boa e ótima. Professores que indicavam como respostas as opções: péssima, ruim ou regular, eram classificados com uma autoavaliação negativa da saúde. Por outro lado, docentes que responderam boa ou ótima, foram classificados com autoavaliação positiva da saúde. Estudos como os de Moraes, Abreu e Assunção (2023) e Pavão, Werneck e Campos (2013), utilizavam a mesma classificação para a autoavaliação de saúde de brasileiros de forma semelhante.

8.2.5 Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados virtualmente, uma vez que durante o período de realização da pesquisa as instituições de ensino estavam fechadas em decorrência das medidas sanitárias aplicadas em todo país para contenção da propagação do vírus SARS-CoV-2. Sendo assim, os questionários foram elaborados no formato digital com auxílio do *Google forms* e distribuídos no formato de um *link*. A divulgação do link da pesquisa se deu por meio de redes sociais (Instagram, Facebook), WhatsApp e E-mails, tanto da pesquisadora quanto do grupo de pesquisa do qual faz parte. Os professores participantes eram convidados a compartilhar o *link* com outros colegas da área, a fim de que mais docentes pudessem ter acesso e, assim, respondessem também aos questionários do estudo.

8.2.6 Análise dos dados

Inicialmente, os dados foram registrados no *Microsoft Excel* a partir de uma planilha gerada automaticamente pelo *Google Forms*. Após o fim da coleta, os dados foram transferidos para o software JAMOVI a fim de que fossem analisados estatisticamente por meio de análises e testes. Primeiramente realizou-se a análise descritiva e exploratória dos dados a fim de avaliar a distribuição dos itens. São apresentados dados descritivos das medidas de autoeficácia, autoavaliação da saúde e das alterações físicas, emocionais, cognitivas e comportamentais, experimentadas pelos professores.

A fim de comparar os níveis de autoeficácia entre os grupos dos professores de acordo com a classificação da autoavaliação da saúde, aplicaram-se os Testes T de *Student* e o Teste de Mann-Whitney. Em seguida foi aplicada a técnica de análise de regressão linear simples com

preditor qualitativo dicotômico, buscando verificar se autoavaliação da saúde (variável independente) é preditora dos níveis de autoeficácia (variável dependente).

A análise de regressão simples tem como objetivo principal encontrar relações entre uma variável chamada de dependente (y), também denominada de variável de desfecho e uma variável independente (x), conhecida como variável explicativa ou preditora. Nessa análise verifica-se se a variável preditora influencia na variável de desfecho. De acordo com Dancey e Reidy (2006) a análise de regressão linear resulta em uma fórmula, a equação da regressão, que é utilizada para prever de forma exata o quanto y mudará como resultado de uma mudança em x . Quando é utilizada mais de uma variável independente, têm-se a análise de regressão múltipla.

A partir dos resultados referentes à frequência com que os docentes experimentaram alterações cognitivas, emocionais, comportamentais e físicas, selecionaram-se as três categorias que tiveram o maior número de professores que responderam que “sempre” e “frequentemente” sentiram determinada alteração durante o período da pandemia. Utilizou-se o teste de correlação de Spearman (ρ de Spearman), também denominado como coeficiente de correlação ordinal de Spearman (Sousa, 2019), para verificar a correlação entre as alterações (cognitivas, emocionais, comportamentais e físicas) e os níveis de autoeficácia da amostra.

A correlação de Spearman é um teste não-paramétrico utilizado para relacionar variáveis quando ao menos uma delas não tenha distribuição normal dos dados ou que estejam numa escala ordinal (Dancey; Reidy, 2006, Sousa, 2019). Neste teste, consideram-se como significativas, as relações cujo valor de ρ seja $<0,05$. Além disso, analisou-se a força da correlação e a direção. No que diz respeito à força ou intensidade da correlação entre duas variáveis, ressalta-se que quanto mais próxima de $+1$ ou -1 , mais forte é a relação linear entre as variáveis (Dancey; Reidy, 2006, Sousa, 2019). O sinal indica o sentido da relação entre as variáveis. Sendo assim, “um sinal positivo indica que as duas variáveis variam no mesmo sentido” (Sousa, 2019, p. 19), ou seja, se uma aumenta a outra aumenta também. Por outro lado, “um sinal negativo indica que as variáveis variam em sentido inverso” (Sousa, 2019, p. 19), ou seja, quando uma aumenta, a outra diminui.

A partir das correlações mais significativas elaborou-se um modelo para análise de regressão múltipla com preditor *dummy*, com intuito de analisar se as variáveis emocionais, cognitivas, físicas e comportamentais são preditoras da autoeficácia na amostra investigada. Segundo Ogando (2016), essas variáveis *dummy* são criadas para indicar a presença ou ausência de um atributo ou qualidade, assumindo valores binários, ou seja, 0 e 1, que indicam respectivamente a ausência e a presença de um atributo. Os pressupostos estatísticos da

regressão linear e de regressão múltipla foram testados no Software JAMOVI, não sendo encontradas violações para sua utilização.

8.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.3.1 Crenças de autoeficácia e autoavaliação da saúde

Com relação aos níveis de autoeficácia encontrados na presente amostra, a Tabela 1 apresenta a classificação, quantidade, percentual, média e desvio-padrão dos resultados de acordo com cada dimensão e a escala geral.

Tabela 1: Classificação do nível de autoeficácia, quantidade, percentual, média e desvio-padrão, por dimensão da Escala de Autoeficácia Docente para Ensinar no Contexto da Pandemia da Covid-19.

Dimensão	Nível de Autoeficácia	N	%	Média	Desvio-padrão
Dimensão 1: autoeficácia para o exercício da docência	Baixo (De 1 a 2,9)	128	40,8	2,32	0,45
	Moderado (de 3 a 3,9)	137	43,7	3,42	0,29
	Alto (de 4 a 5)	48	15,3	4,33	0,34
	TOTAL	313	100	3,11	0,81
Dimensão 2: autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais	Baixo (De 1 a 2,9)	161	51,4	2,19	0,45
	Moderado (de 3 a 3,9)	104	33,2	3,41	0,28
	Alto (de 4 a 5)	48	15,3	4,35	0,32
	TOTAL	313	100,00	2,93	0,90
Dimensão 3: autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família	Baixo (De 1 a 2,9)	123	39,2	2,10	0,42
	Moderado (de 3 a 3,9)	110	35,1	3,29	0,27
	Alto (de 4 a 5)	80	25,5	4,40	0,41
	TOTAL	313	100	3,10	0,99
Dimensão 4: autoeficácia para lidar com as demandas emocionais	Baixo (De 1 a 2,9)	132	42,1	2,08	0,54
	Moderado (de 3 a 3,9)	97	30,9	3,27	0,27
	Alto (de 4 a 5)	84	26,8	4,33	0,37
	TOTAL	313	100	3,05	1,01
Escala geral	Baixo (De 1 a 2,9)	143	45,68	2,36	0,43
	Moderado (de 3 a 3,9)	128	40,89	3,40	0,27
	Alto (de 4 a 5)	42	13,41	4,29	0,25
	TOTAL	313	100	3,05	0,77

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Contatou-se que, conforme a escala geral, 45,6% (n = 143) dos professores apresentaram baixas crenças de autoeficácia, com uma média de 2,36 pontos (DP = 0,43), demonstrando que quase metade da amostra sentia-se pouco ou nada capaz de ensinar no contexto da pandemia da Covid-19. 40,8% (n = 128), sentiram-se moderadamente capazes de ensinar, enquanto apenas 13,4% (n = 42) sentiram-se muito ou totalmente capazes de lecionar remotamente diante da conjuntura pandêmica. A média geral da escala foi de 3,0 pontos (DP = 0,77), o que corresponde a uma classificação moderada de autoeficácia considerando o conjunto de itens que compõem a escala (Tabela 1).

Nas dimensões 2 (autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais), 3 (autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família) e 4 (autoeficácia para lidar com as demandas emocionais) a quantidade de professores com baixa autoeficácia também foi maior, com um percentual de 51,4% ($n = 161$, média = 2,19, DP = 0,45), 39,2% ($n = 123$, média = 2,10, DP = 0,42) e 42,1% ($n = 132$, média 2,08, DP = 0,54), respectivamente. Apenas na dimensão 1 (autoeficácia para o exercício da docência), o maior percentual dos professores apresentou moderada autoeficácia (43,7%, $n = 137$), com uma média de 3,42 pontos. Ao analisar a média geral de cada dimensão da escala, verificou-se que apenas na dimensão 2 (autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais), a classificação da autoeficácia foi baixa na amostra, com uma média de 2,93 pontos (DP = 0,90), o que denota a grande dificuldade vivenciada pelos docentes em lidar com os recursos tecnológicos para lecionar remotamente durante a pandemia da Covid-19. Nas demais dimensões, os resultados mostram uma pontuação média moderada (Tabela 1).

Quanto à autoavaliação da saúde, a Tabela 2, apresenta a quantidade e percentual de professores que avaliaram a própria saúde como ótima, boa, regular, ruim ou péssima.

Tabela 2: Quantidade e percentual de professores de acordo com a classificação da autoavaliação da saúde.

Autoavaliação da saúde	Quantidade (n)	% do total	Classificação da Autoavaliação da saúde	Percentual (%)
Ótima	38	12,1	positiva	54
Boa	131	41,9	positiva	
Regular	99	31,6	negativa	46
Ruim	31	9,9	negativa	
Péssimo	14	4,5	negativa	
Total	313	100		100

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Verifica-se a partir da Tabela 2, que a maioria dos professores fez uma autoavaliação positiva da própria saúde, visto que 41,9% ($n = 131$) e 12,1% ($n = 38$) relataram considerar a sua saúde boa ou ótima, respectivamente, o que corresponde a 54% ($n = 169$) dos participantes. Por outro lado, quase metade da amostra total (46%, $n = 144$) fez uma autoavaliação negativa da própria saúde, uma vez que 31,6% ($n = 99$) disseram considerar o estado atual de saúde como regular, 9,9% ($n = 31$) consideraram sua saúde ruim e 4,5% ($n = 14$) péssima.

Com base nos dois grupos, ou seja, professores com autoavaliação positiva e negativa da saúde, realizou-se os testes para comparação das médias de autoeficácia entre os grupos. Para as dimensões da escala que apresentaram distribuição normal dos dados aplicou-se teste paramétrico *t* de *Student*. Já nas dimensões em que os dados não apresentaram distribuição

normal, aplicou-se o teste não-paramétrico de *Mann-Whitney*, conforme observado na Tabela 3. O teste de normalidade aplicado foi o *Komolgorov Smirnov*. Todos os testes foram aplicados considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$.

Tabela 3: Quantidade, Médias dos Scores, diferença, desvio padrão e *p*-valor alcançados por dimensão e na escala geral por grupo de professores segundo a autoavaliação da saúde.

Dimensão da escala de autoeficácia	Autoavaliação da saúde	N	Média	Desvio-padrão	P-valor
Dimensão 1 - autoeficácia para o exercício da docência	negativa	144	3.00	0.740	0.019 ¹
	positiva	169	3.21	0.856	
Dimensão 2 - autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais	negativa	144	2.78	0.887	0.006 ¹
	positiva	169	3.06	0.902	
Dimensão 3 - autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família	negativa	144	2.85	0.929	<.001 ²
	positiva	169	3.33	0.992	
Dimensão 4 - autoeficácia para lidar com as demandas emocionais	negativa	144	2.71	0.985	<.001 ²
	positiva	169	3.35	0.958	
Escala geral	negativa	144	2.87	0.709	<.001 ²
	positiva	169	3.20	0.799	

¹Teste t de *Student*; ²*Mann-Whitney*

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Observou-se por meio do nível descritivo dos testes t de *Student* e de *Mann-Whitney*, que há evidências estatísticas para se sugerir que a diferença entre as médias dos scores alcançados na amostra geral e em cada dimensão da escala entre os dois grupos analisados foi estatisticamente significativa considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$, visto que o *p*-valor em todas as dimensões e na média geral da escala foi $< 0,05$.

Verifica-se, portanto, que considerando a escala geral, a pontuação média dos professores com uma autoavaliação negativa da saúde foi de 2,87 pontos (DP = 0,70), revelando uma baixa autoeficácia docente, enquanto os que tinha uma autoavaliação positiva pontuaram em média 3,20 pontos (DP = 0,79), apresentando uma crença moderada. Na dimensão 1 (autoeficácia para o exercício da docência), a média da autoeficácia em professores com autoavaliação negativa da saúde foi 3,00 pontos e de 3,21 pontos no grupo com autoavaliação positiva, evidenciando um nível moderado das crenças em ambos os grupos.

Nas dimensões 2 (autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais), 3 (autoeficácia para o exercício da docência frente às demandas da família) e 4 (autoeficácia para lidar com as demandas emocionais) as médias da autoeficácia nos participantes com autoavaliação negativa foram 2,78; 2,85 e 2,71, respectivamente, ou seja, um nível baixo de autoeficácia. Por outro lado, professores com autoavaliação positiva, apresentaram médias 3,06; 3,33 e 3,35, nas dimensões 2,3 e 4, respectivamente, denotando um nível moderado de autoeficácia. Sendo assim, constatou-se que em todas as dimensões, bem

como na média geral da escala, professores que fizeram uma autoavaliação negativa da saúde apresentaram menores pontuações médias em suas crenças de autoeficácia quando comparados às médias de autoeficácia dos que fizeram uma autoavaliação positiva da própria saúde (Tabela 3).

A fim de explorar o efeito da autoavaliação da saúde na autoeficácia docente, ou seja, o quanto ela prediz a autoeficácia, realizou-se uma análise de regressão linear simples com preditor qualitativo dicotômico. O modelo proposto estabelece a autoavaliação da saúde como Variável Independente (VI) e a autoeficácia docente como Variável Dependente (VD). Na Tabela 4, verifica-se os coeficientes do Modelo, a autoavaliação de saúde e a média de autoeficácia da escala geral. Ressalta-se que a autoavaliação de saúde é considerada um preditor dicotômico, uma vez que se tem apenas duas categorias, ou seja, autoavaliação positiva ou negativa da saúde. Os pressupostos para realização da análise, a saber: teste de normalidade dos resíduos (Shapiro-Wilk, $p = 0.445$, ou seja, $p > 0.05$), teste F ($F = 15,1$, $p < .001$) e a seleção do nível de referência (autoavaliação da saúde positiva) foram atendidos.

Tabela 4: Coeficientes do Modelo 1, considerando a autoavaliação da saúde como preditora da autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia (média da escala geral).

Modelo	R	R²	F	p
1	0.215	0.0464	15.1	<.001
Preditor	Estimativas	Erro-padrão	t	p
Intercepto ^a	3.205	0.0584	54.88	<.001
autoavaliação da saúde:				
negativa – positiva	-0.335	0.0861	-3.89	<.001

^a Representa o nível de referência (positivo)

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

O coeficiente de determinação ou poder explicativo da regressão R^2 (0.0464), explica o quanto a da variação da variável y (dependente), neste caso, a autoeficácia, é explicada pelas variações na variável x (independente) (Ramos, 2015), representada neste modelo pela autoavaliação de saúde. No presente estudo, a autoavaliação da saúde explicou apenas 4% dos valores das médias de autoeficácia docente. Isso revela que outras variáveis são importantes para explicar os níveis de autoeficácia da amostra investigada e não apenas a autoavaliação da saúde. Ainda assim, a partir da equação da regressão $y = \alpha + \beta x$ ($\alpha = 3.205$, $\beta = -0.335$) e considerando o nível de referência positivo ($x = 0$), verifica-se que, professores com uma autoavaliação positiva da saúde tiveram em média 3,20 pontos (moderada) na escala de autoeficácia, enquanto professores com uma autoavaliação negativa apresentaram média de 2,87 (baixa). Infere-se, portanto, que a autoavaliação da saúde é uma variável preditora

significativa ($p < .001$), visto que professores com autoavaliação negativa apresentaram baixas crenças de autoeficácia para ensinar remotamente no contexto da pandemia.

Um estudo realizado no Brasil, antes da pandemia, buscou investigar a prevalência da autoavaliação negativa de saúde dos professores e fatores associados. A pesquisa conduzida por Barbosa *et al.*, (2021), contou com a participação de 712 professores da Educação Básica, do estado de Minas Gerais. Os resultados mostraram uma prevalência de 32,9% de autoavaliação negativa da saúde. A partir da análise de regressão, os resultados evidenciaram que a superlotação das turmas, sedentarismo, obesidade, relatos de doenças crônicas e queixas vocais estiveram associadas a uma autoavaliação negativa da saúde nos professores.

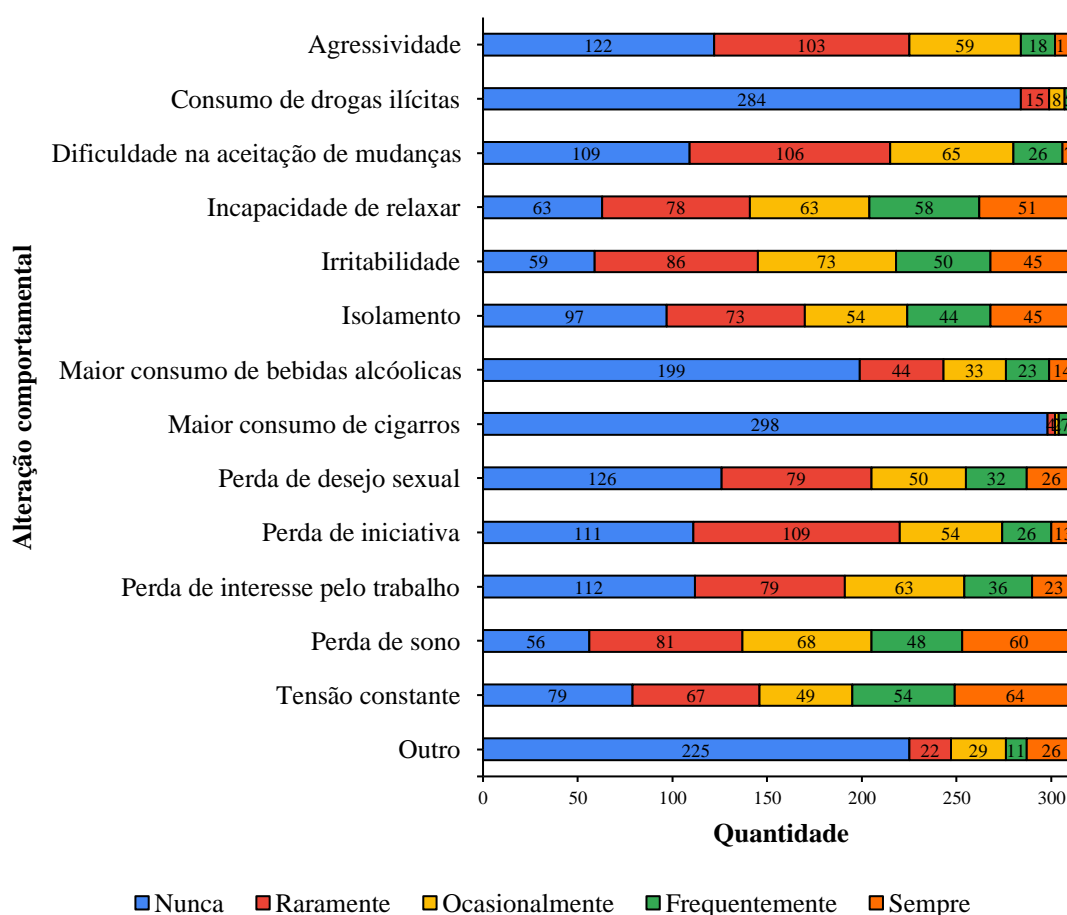
Já um estudo desenvolvido por Carlotto e Kuhn (2023), com 155 professores da Educação Básica durante a pandemia, teve a finalidade de identificar se as variáveis sociodemográficas, laborais, qualidade de vida no trabalho e condições de trabalho eram preditoras da autoavaliação geral da saúde em docentes. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionário sociodemográfico, Escala de avaliação da qualidade de vida no trabalho, item único para autoavaliação geral da saúde e questões relacionadas às condições de trabalho. O modelo explicativo para a autoavaliação da saúde foi constituído pelas dimensões da qualidade de vida com maiores índices, a saber: tempo de trabalho, percepção de ter tido condições adequadas para dar aulas, não ser do grupo de risco para Covid-19, menor tempo para preparar as aulas, possibilidades de lazer e convívio social, respeito e autonomia.

Tanto a autoavaliação da saúde quanto a autoeficácia docente, a partir da Teoria Social Cognitiva, podem ser consideradas fatores pessoais, uma vez que se trata de avaliações subjetivas do indivíduo, que auxiliam na explicação do funcionamento humano. Não foram encontrados estudos, para compor a presente discussão, que correlacionassem as duas variáveis, portanto, pressupõe-se que corresponde a uma área de investigação contemporânea. Ressalta-se ainda que estes construtos podem explicar apenas em parte o adoecimento dos professores, uma vez que as questões ambientais e comportamentais como, por exemplo, condições de trabalho, fatores sociodemográficos, clima organizacional, relações interpessoais com pais e alunos, também afetam a saúde docente em diferentes dimensões (Carlotto *et al.*, 2015; Gestrado, 2020, Ramos *et al.*, 2016).

8.3.2 Autoeficácia docente e fatores emocionais, cognitivos, físicos e comportamentais durante a pandemia da Covid-19

Com relação às alterações físicas, emocionais, cognitivas e comportamentais, os professores responderam a frequência com quem vivenciaram cada uma das situações previstas no formulário. As respostas variaram entre nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre. A Figura 1 apresenta a quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu alterações comportamentais durante a pandemia da Covid-19.

Figura 1: Quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu alterações comportamentais durante a pandemia da Covid-19.

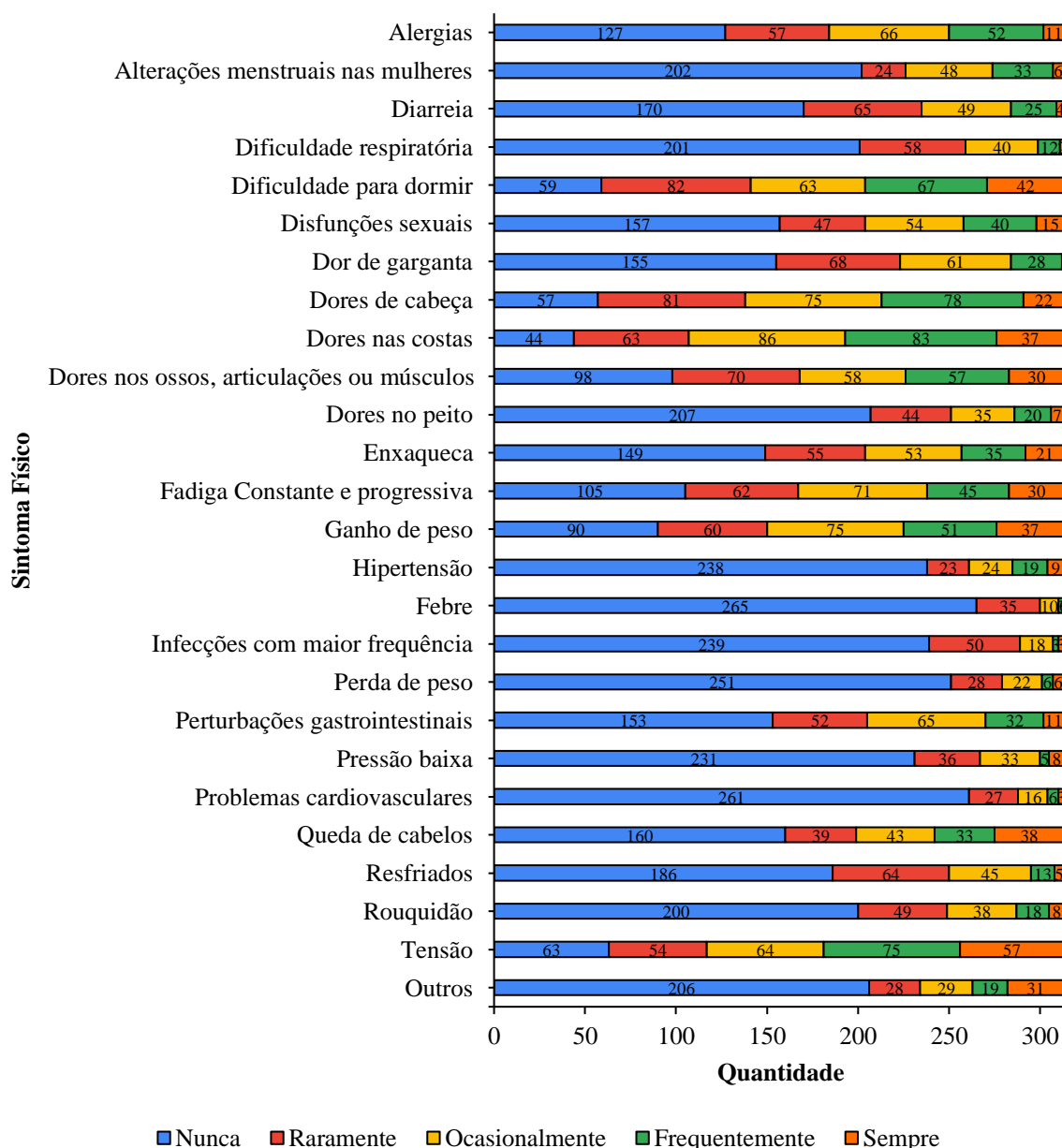


Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Verifica-se na Figura 1, que as alterações comportamentais experimentadas em maior quantidade de professores na frequência “sempre” foram: tensão constante ($n = 64$), perda de sono ($n = 60$), incapacidade e relaxar ($n = 51$), irritabilidade ($n = 45$) e isolamento ($n = 45$). Os mesmos problemas foram relatados na opção “frequentemente”: incapacidade para relaxar ($n = 58$), Tensão constante ($n = 54$), irritabilidade, ($n = 50$), perda de sono ($n = 48$) e isolamento ($n = 44$).

A Figura 2 apresenta a quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu problemas físicos de saúde durante a pandemia, até o período da coleta de dados da pesquisa.

Figura 2: Quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu sintomas físicos durante a pandemia da Covid-19.



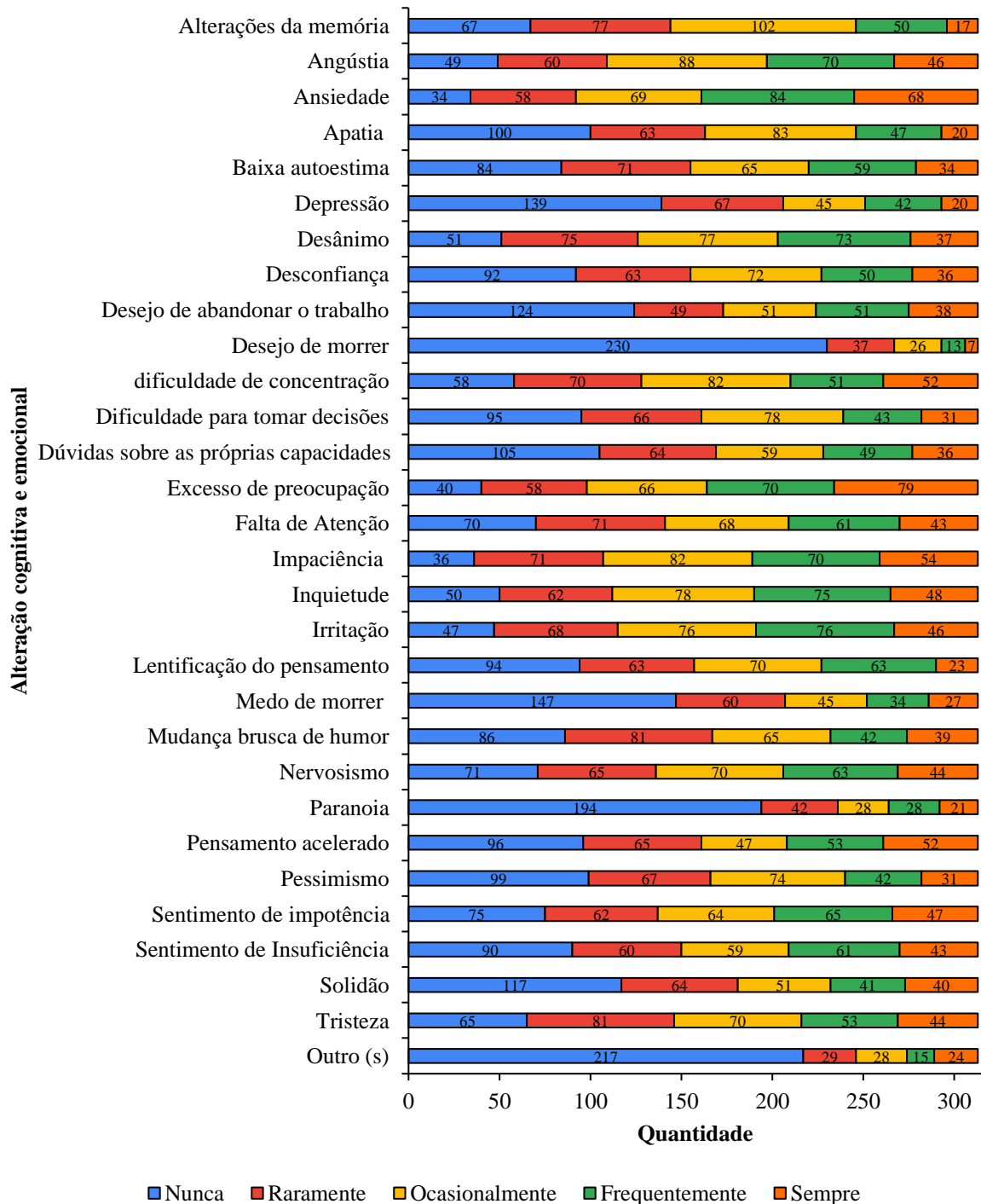
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

A partir da Figura 2, observa-se que os principais problemas físicos que uma quantidade maior de professores vivenciou com a frequência “sempre” foram: tensão física ($n = 57$), dificuldade para dormir ($n = 42$), queda de cabelo ($n = 38$), ganho de peso ($n = 37$) e dores nas costas ($n = 37$). Considerando a opção “frequentemente”, as principais dificuldades foram:

dores nas costas (n = 83), dores de cabeça (n = 78), tensão física (n = 75), dificuldade para dormir (n = 67) e dores nos ossos, articulações ou músculos (n = 57).

Quanto às alterações emocionais e cognitivas, a Figura 3 apresenta a quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu alterações emocionais e cognitivas durante a pandemia.

Figura 3: Quantidade de professores de acordo com a frequência em que sentiu alterações emocionais e cognitivas durante a pandemia da Covid-19.



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Com base na Figura 3, observa-se que as alterações emocionais e cognitivas que afetaram uma quantidade maior de docentes na frequência “sempre” foram: excesso de preocupação ($n = 79$), ansiedade ($n = 68$), impaciência ($n = 54$), dificuldade de concentração ($n = 52$) e pensamento acelerado ($n = 52$). Considerando a opção “frequentemente”, os principais problemas foram: ansiedade ($n = 84$), irritação ($n = 76$), inquietude ($n = 75$), desânimo ($n = 73$), angústia, impaciência e excesso de preocupação ($n = 70$ cada).

Como ponto de corte para análise, elegeram-se as três alterações mais frequentes entre as opções “sempre” e “frequentemente” vivenciadas entre os professores, a fim de que se aplicasse o teste de correlação de Spearman. Sendo assim, entre as variáveis emocionais e cognitivas, as alterações selecionadas foram: ansiedade ($n = 152$), excesso de preocupação ($n = 149$) e impaciência ($n = 124$). Na questão física foram: Tensão ($n = 132$), dores nas costas ($n = 120$) e dificuldade para dormir ($n = 109$). Por fim, entre as alterações comportamentais foram analisadas a tensão constante ($n = 118$), incapacidade para relaxar ($n = 109$) e perda de sono ($n = 108$).

A Tabela 5, apresenta a matriz de correlação entre as alterações cognitivas, emocionais, físicas e comportamentais, com o intuito de identificar as relações significativas mais fortes como pré-requisito para posterior construção de um modelo de análise de regressão múltipla.

Tabela 5: Matriz de correlação de Spearman, entre as variáveis emocionais, cognitivas, comportamentais e físicas e a autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia, considerando suas dimensões e a escala geral (continua)

Matriz de Correlações		Média dimensão 1	Média dimensão 2	Média dimensão 3	Média dimensão 4	Média escala geral
[Dificuldade para dormir]	Rho de Spearman	-0.098	-0.152 **	-0.202 ***	-0.364 ***	-0.206 ***
	p-value	0.083	0.007	<.001	<.001	<.001
[Dores nas costas]	Rho de Spearman	-0.034	-0.092	-0.219 ***	-0.307 ***	-0.139 *
	p-value	0.551	0.104	<.001	<.001	0.014
[Tensão Física]	Rho de Spearman	-0.148 **	-0.167 **	-0.280 ***	-0.407 ***	-0.251 ***
	p-value	0.009	0.003	<.001	<.001	<.001
[Excesso de preocupação]	Rho de Spearman	-0.132 *	-0.135 *	-0.271 ***	-0.401 ***	-0.236 ***
	p-value	0.019	0.017	<.001	<.001	<.001
[Ansiedade]	Rho de Spearman	-0.170 **	-0.199 ***	-0.302 ***	-0.494 ***	-0.293 ***
	p-value	0.003	<.001	<.001	<.001	<.001

Tabela 5: Matriz de correlação de Spearman, entre as variáveis emocionais, cognitivas, comportamentais e físicas e a autoeficácia docente para ensinar no contexto da pandemia, considerando suas dimensões e a escala geral (final)

Matriz de Correlações		Média dimensão 1	Média dimensão 2	Média dimensão 3	Média dimensão 4	Média escala geral	
[Impaciência]	Rho de Spearman	-0.139 *	-0.128 *	-0.233 ***	-0.360 ***	-0.220	***
	p-value	0.014	0.023	<.001	<.001	<.001	
[Tensão constante]	Rho de Spearman	-0.135 *	-0.175 **	-0.294 ***	-0.476 ***	-0.267	***
	p-value	0.017	0.002	<.001	<.001	<.001	
[Perda de sono]	Rho de Spearman	-0.147 **	-0.164 **	-0.221 ***	-0.364 ***	-0.233	***
	p-value	0.009	0.004	<.001	<.001	<.001	
[Incapacidade de relaxar]	Rho de Spearman	-0.062	-0.119 *	-0.253 ***	-0.401 ***	-0.198	***
	p-value	0.275	0.035	<.001	<.001	<.001	

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

A matriz de correlação (Tabela 5) mostrou que todas as variáveis cognitivas, emocionais, comportamentais e físicas tiveram relação significativa com média geral de autoeficácia $p < 0.05$. Quanto às alterações físicas, verificou-se que a dificuldade para dormir (Rho de Spearman = -0.206, p -value = <.001), dores nas costas (Rho de Spearman = -0.139, p -value = <.014) e tensão física (Rho de Spearman = -0.251, p -value = <.001), relacionaram-se significativa ($p < 0.05$) e negativamente com a média geral de autoeficácia, o que significa que quanto mais os professores sentiram essas mudanças físicas, menores foram as crenças de autoeficácia para lecionar no contexto pandêmico. No entanto a força da correlação foi fraca para dificuldade para dormir e tensão física (de 0,2 a 0,39) e força muito fraca para dores nas costas (de 0,0 a 0,19), de acordo com os parâmetros de Baba, Vaz e Costa (2014).

Verificou-se ainda que, com relação às dimensões da escala, a dificuldade para dormir não teve relação significativa apenas com a dimensão 1 da escala (autoeficácia para o exercício da docência). As dores nas costas não tiveram relação significativa com as dimensões 1 (autoeficácia para o exercício da docência) e 2 da escala (autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas virtuais). A tensão física, por sua vez, teve relação significativa com as quatro dimensões da escala de autoeficácia, principalmente uma relação significativa e negativa, com uma força de correlação moderada (de 0.4 a 0,69) com a dimensão 4 da escala (autoeficácia para lidar com as demandas emocionais), ou seja, quanto mais tensos fisicamente os docentes se sentiram, menores foram os níveis de autoeficácia para lidar com as demandas emocionais do exercício da docência durante a pandemia da Covid-19 (Tabela 5).

Quanto às alterações emocionais e cognitivas, verificou-se que o excesso de preocupação (Rho de Spearman = -0.236, p -value = <.001), a ansiedade (Rho de Spearman = -0.293, p -value = <.001) e a impaciência (Rho de Spearman = -0.220, p -value = <.001) tiveram relação significativa e negativa com a média geral de autoeficácia, ou seja, quanto maior a frequência com que os docentes experimentaram tais alterações, menores foram os níveis de autoeficácia para lecionar (Tabela 5). Entretanto, a força da correlação foi fraca uma vez que o p de Spearman esteve de 0,2 e 0,39 (Baba; Vaz; Costa, 2014). Constatou-se ainda que todas as alterações foram significativas (p <0.05) e negativamente associadas com todas as quatro dimensões da escala, especialmente com a dimensão 4 (autoeficácia para lidar com as demandas emocionais), onde a força da correlação foi moderada (de 0,4 a 0,69) nas variáveis excesso de preocupação (Rho de Spearman = -0.401) e ansiedade (Rho de Spearman = -0.494).

No que concerne às alterações comportamentais, constatou-se que as três variáveis apresentaram relação significativa e negativa com a média geral de autoeficácia (Tabela 5). Sendo assim, quanto maior foi a tensão constante (Rho de Spearman = -0.267, p -value = <.001), a perda de sono (Rho de Spearman = -0.233, p -value = <.001) e a incapacidade para relaxar (Rho de Spearman = -0.233, p -value = <.001), menor foi a crença de autoeficácia para lecionar no contexto da pandemia. No entanto, a partir dos parâmetros de Baba, Vaz e Costa (2014), a força da correlação foi fraca (de 0,2 a 0,39) nas variáveis tensão constante e perda de sono e muito fraca (de 0,0 a 0,19) na variável incapacidade para relaxar.

Considerando as dimensões da escala, observa-se que todas a tensão contante e a perda de sono relacionaram-se significativa e negativamente com todas as dimensões da escala. A incapacidade de relaxar não se relacionou (p >0.05) apenas com a dimensão 1 (autoeficácia para o exercício da docência no contexto da pandemia). A tensão constante (Rho de Spearman = -0.476, p -value = <.001) e a incapacidade par relaxar (Rho de Spearman = -0.401, p -value = <.001) apresentaram uma relação significativa, negativa, com força moderada (de 0,4 a 0,69) em relação a dimensão quatro (autoeficácia para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência) da escala.

Diante da análise Matriz de correlação de Spearman infere-se que, de modo geral, as alterações variáveis emocionais, cognitivas, comportamentais e físicas mais frequentes entre os docentes tiveram uma relação significativa e negativa com as médias de autoeficácia tanto na escala geral quanto nas dimensões da escala. A dimensão 4 (autoeficácia para lidar com as demandas emocionais) foi a que apresentou uma maior força de correlação (moderada) com as variáveis analisadas. Nesta dimensão, os docentes avaliaram o quanto acreditavam que se sentiam capazes de manter a calma diante das notícias referentes a Covid-19 divulgadas

diariamente pela mídia, de lidar com as pressões da administração escolar, com demandas emocionais da família e com o estresse em relação a rotina de trabalho no ambiente domiciliar.

Para montar o modelo de regressão múltipla, com o intuito de verificar a influência das alterações emocionais, cognitivas, físicas e comportamentais na autoeficácia docente para ensinar durante a pandemia, selecionou-se a variável mais significativa de cada categoria, a partir dos resultados da correlação de Spearman, considerando a média geral da autoeficácia. Sendo assim, destacam-se a ansiedade, a tensão física e a tensão constante como variáveis independentes (x) para compor o modelo e a média geral da escala de autoeficácia docente foi analisada como variável dependente (y). Por se tratar de variáveis qualitativas ordinais, realizou-se a análise de regressão múltipla com preditor *dummy*.

As variáveis independentes (ansiedade, tensão física e tensão constante), nesse caso, apresentam cinco níveis de referência: nunca, raramente, ocasionalmente e sempre. A fim de cumprir os requisitos da regressão múltipla com preditor *dummy*, seleciona-se um nível de referência, que se pressupõe ser o de menor risco ou influência na variável de desfecho. Nesse caso, a frequência “nunca” ($x = 0$) foi escolhida, por se considerar que professores que nunca sentiram a alteração avaliada, tiveram maior crença de autoeficácia, apresentando conseqüentemente, menos dificuldade para dar aula no contexto.

Os demais níveis (x_1, x_2, x_3, x_4) são substituídos na equação de regressão múltipla ($y = \alpha + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \beta_3x_3 + \beta_4x_4$) pelo valor 1, quando seu valor é comparado ao valor do nível de referência, assim, demonstrando o quanto cada nível influencia na variável dependente. Os pressupostos da análise de regressão múltipla foram testados, a saber: Teste à normalidade de Shapiro-wilk ($p = 0.218$, ou seja, $p > 0.05$); Teste F ($F = 3.78$, $p = <.001$), Teste de autocorrelação de Durbin-Watson ($p = 0.168$) e estatística de colinearidade (VIF ansiedade = 1.28; VIF Tensão física = 1.19; VIF Tensão constante = 1.29), não sendo encontradas violações à sua utilização. A tabela 6, apresenta os coeficientes do modelo de regressão múltipla, considerando as variáveis independentes Ansiedade, tensão constante e tensão física e, como variável dependente, a média geral da escala de autoeficácia.

Tabela 6: Medidas de ajustamento e coeficiente do modelo de regressão múltipla para ansiedade, tensão constante e tensão física como variáveis predictoras da autoeficácia docente (continua).

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	p
1	0.362	0.131	0.0966	3.78	<.001
Preditor	Estimativas	Erro-padrão	t	p	
Intercepto ^a	3.7109	0.134	27.693	<.001	

Tabela 6: Medidas de ajustamento e coeficiente do modelo de regressão múltipla para ansiedade, tensão constante e tensão física como variáveis preditoras da autoeficácia docente (final).

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	t	p
ansiedade [emoção/cognição]:				
Raramente – Nunca	-0.2566	0.171	-1.503	0.134
Ocasionalmente – Nunca	-0.3636	0.184	-1.975	0.049
Frequentemente – Nunca	-0.4992	0.209	-2.391	0.017
Sempre – Nunca	-0.5858	0.246	-2.378	0.018
tensão constante [comportamento]:				
Raramente – Nunca	-0.0863	0.141	-0.612	0.541
Ocasionalmente – Nunca	-0.2678	0.184	-1.454	0.147
Frequentemente – Nunca	-0.2587	0.194	-1.331	0.184
Sempre – Nunca	0.0993	0.233	0.426	0.670
Tensão [física]:				
Raramente – Nunca	-0.2827	0.147	-1.917	0.056
Ocasionalmente – Nunca	-0.1868	0.145	-1.292	0.197
Frequentemente – Nunca	-0.1235	0.156	-0.794	0.428
Sempre – Nunca	-0.3833	0.189	-2.028	0.043

^a Representa o nível de referência (nunca)

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024)

Verifica-se, a partir da Tabela 6, que as medidas de ajustamento mostram que pelo menos uma das variáveis independentes (preditoras) tem um impacto significativo na autoeficácia, visto que o valor de p foi $<.001$. O coeficiente de determinação ajustado (R^2 ajustado = 0.0966) mostra que 9% das medidas gerais de autoeficácia na amostra investigada são explicadas pelo modelo de regressão elaborado. O coeficiente α foi igual a 3.7109, sendo esta, uma estimativa da média de autoeficácia de professores que nunca sentiram as alterações físicas, emocionais, cognitivas e comportamentais que compuseram o modelo de regressão.

Constata-se ainda que a variável ansiedade impacta significativamente na autoeficácia, visto que em três das quatro variáveis *dummy* o valor de p foi <0.05 evidenciando que professores que sempre sentiram ansiedade ocasionalmente ($\beta_2 = -0.3636$, $y = 3.3473$), frequentemente ($\beta_3 = -0.4992$, $y = 3.2117$), e sempre ($\beta_4 = -0.5858$, $y = 3.1251$) tiveram uma autoeficácia significativamente menor do que docentes que nunca sentiram. Aqueles que raramente ($\beta_1 = -0.2566$) sentiram ansiedade não tiveram diferença estatisticamente significativa dos que nunca sentiram ($\beta = 3.7109$) tal alteração.

A variável independente comportamental relacionada à tensão constante não explicou a autoeficácia, visto que os valores de p em todos os níveis de frequência foram maiores que 0.05, portanto, não teve um impacto significativo no desfecho. No que concerne à tensão física, apenas o nível de frequência sempre, explicou a autoeficácia, ou seja, professores que sempre ($\beta_4 = -0.3833$, $y = 3.3276$) sentiram tensão física apresentaram uma diferença estatisticamente menor na média de autoeficácia daqueles que nunca sentiram ($\beta = 3.7109$).

Estudo de Bernardini (2017) buscou investigar, entre outras relações, a associação entre a existência de Burnout, a percepção de autoeficácia com fatores sociodemográficos e sintomas comportamentais, físicos e emocionais. A autora utilizou como instrumento de coleta de dados uma escala de autoeficácia do professor e o *Maslach Burnout Inventory*, em uma amostra de 356 professores do ensino superior. Os resultados mostraram uma associação significativa entre síndrome de Burnout e autoeficácia. Além disso, verificou-se que professores com burnout apresentaram distúrbios do sono, dores de cabeça, maior cansaço, dores musculares, maior prevalência de irritação, desânimo, incapacidade para relaxar e impaciência. Com relação às crenças de autoeficácia, constatou-se que sintomas como desânimo, distúrbios do sono e cansaço foram inversamente relacionados ao construto, ou seja, quanto maior a frequência destes sintomas, menores foram os níveis de autoeficácia entre os professores, o que corrobora os resultados do presente estudo.

Gonçalves e Guimarães (2020) em um estudo com mais de 15 mil professores em rede nacional, constataram que 86,3% dos docentes apresentaram apenas sentimentos negativos em relação ao trabalho durante a pandemia da Covid-19. Entre os mais presentes estavam o medo e a insegurança sobre quando e como seria o retorno à normalidade (39,9%), angústia em relação ao futuro (32%), apreensão relacionada à perda de direitos (27,6%) e solidão em face do isolamento social (0,8%). Os autores verificaram ainda que a experiência anterior do professor com o ensino virtual, o protegia do medo e da insegurança e favorecia o sentimento de tranquilidade, visto que os docentes da amostra que tinham experiências prévias expressaram menores percentuais de medo e insegurança (Gonçalves; Guimarães, 2020).

Estudo de Pinho *et al.* (2021), com 1444 docentes de todos os níveis de ensino da rede privada da Bahia, durante a pandemia, verificou que 76% dos professores sentiram medo e aumento da insegurança de ficar desempregado. Além disso, os professores expressaram que se sentiram mais mal-humorados, impacientes ou irritados. Tiveram mais crises de ansiedade e uso maior de medicamentos para tratar ansiedade, depressão ou estresse.

Estudo de Menezes (2022), com 20 estudantes de licenciatura matriculados no estágio supervisionado, teve o intuito de avaliar os níveis de autoeficácia, emoções, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional. A análise de dados contou com correlação bivariada, regressão multivariada e análises descritivas. Os resultados mostraram uma correlação significativa inversa entre a autoeficácia e ansiedade, raiva, atenção emocional e autocrítica. Também foi encontrada uma correlação direta entre autoeficácia e emoções como prazer e estratégias de reestruturação cognitiva. O modelo de regressão evidenciou que as emoções dos professores, como raiva, ansiedade e prazer; as estratégias de enfrentamento e reestruturação

cognitiva e a inteligência emocional foram significativamente relacionadas à autoeficácia. Ainda segundo o autor, um alto nível de preocupação e de tensão podem diminuir as crenças de autoeficácia. Essa percepção de falta de capacidade pode, por sua vez, influenciar na disposição para continuar dando aula.

De acordo com Bandura (1997) os estados emocionais e fisiológicos das pessoas são fontes importantes para a construção das suas crenças de autoeficácia. Entretanto, esta é uma das fontes menos investigadas na literatura (Morris; Usher; Chen, 2017). Estudos mostram que os estados emocionais podem influenciar na crença de autoeficácia docente (Almeida; Freire, 2023, Fernandes; Costa Filho; Iaochite, 2019). Segundo Menezes (2022), emoções negativas e sentimentos de ansiedade podem minar as crenças dos professores sobre suas capacidades e os impactos psicológicos e práticos desencadeados pela Covid-19, refletem em menores níveis de autoeficácia. Para Bandura (2010), aqueles que não acreditam que podem lidar com ameaças potenciais vivenciam altos níveis de ansiedade.

Almeida e Freire (2023), afirmam que as emoções dos docentes são afetadas por suas características pessoais, como a autoeficácia, pelo seu contexto interpessoal, assim como por fatores culturais, políticos e sociais. A Teoria Social Cognitiva compreende que as crenças de autoeficácia determinam a percepção que as pessoas terão sobre as oportunidades ou impedimentos ambientais, afetando a escolha dos indivíduos, a quantidade de esforço empregado em uma determinada tarefa e por quanto tempo irá perseverar diante de obstáculos (Bandura, 1997, 2010, 2012).

8.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o intuito de analisar a relação entre a autoavaliação da saúde e da prevalência dos sintomas físicos, cognitivos/ emocionais e comportamentais com os níveis de autoeficácia em professor brasileiros durante a pandemia da Covid-19. No que concerne aos níveis de autoeficácia, verificou-se que, considerando a escala geral, 45,6% dos professores apresentaram baixa autoeficácia, seguidos por 40,8% que tiveram crenças moderadas. Apenas 13,4% tiveram uma elevada crença de autoeficácia para ensinar no contexto da pandemia. Observou-se na amostra investigada uma prevalência de 46% de autoavaliação negativa da saúde, ou seja, professores que consideram sua saúde regular, ruim ou péssima, durante a pandemia. Por outro lado, 54 % apresentaram uma autoavaliação positiva da própria saúde.

Os testes paramétricos e não paramétricos mostraram que, tanto na escala geral quanto nas dimensões da escala de autoeficácia, as médias de autoeficácia dos professores com autoavaliação negativa da saúde foi significativamente mais baixa do que as dos docentes que

fizeram uma autoavaliação positiva da saúde. Além disso, a análise de regressão linear simples, mostrou que, na presente amostra, a autoavaliação da saúde foi um preditor da autoeficácia docente ($p < .001$).

A pesquisa mostrou ainda que, durante a pandemia, os professores sofreram com problemas relacionados a saúde física, emocional e alterações cognitivas e comportamentais, apresentando com frequência sintomas como dores nas costas, tensão física, dificuldades para dormir, incapacidade para relaxar, excesso de preocupação, ansiedade e impaciência. A análise de correlação mostrou que as alterações experimentadas estiveram significativa e negativamente associadas aos níveis de autoeficácia, ou seja, quanto maiores foram as dificuldades, menores foram as crenças de autoeficácia dos professores. O modelo de análise de regressão múltipla mostrou que apenas a ansiedade foi a variável preditora que melhor explicou os níveis de autoeficácia, evidenciado que professores que sempre sentiram ansiedade durante a pandemia, tiveram crenças significativamente menores do que aqueles que nunca apresentaram.

Os achados deste estudo mostram-se relevantes, visto que são escassos os estudos sobre a relação entre a autoavaliação da saúde e as crenças de autoeficácia e tais construtos são preditores importantes das condições de saúde dos professores, que fazem parte de uma categoria profissional que sofre com o adoecimento relacionado ao trabalho mesmo antes da pandemia da Covid-19. Somado a isso, professores com autoeficácia reduzida tendem a ter mais problemas na condução das atividades em sala de aula, maior tendência ao absenteísmo e até mesmo abandono da profissão, o que reflete diretamente na qualidade da educação em diferentes níveis de ensino. Por outro lado, docentes com crenças robustas de autoeficácia possuem maior satisfação e motivação no trabalho.

Sendo assim, necessita-se de políticas públicas que promovam a saúde docente e fortaleçam as crenças de autoeficácia dos professores como medida protetora ao adoecimento desses trabalhadores, principalmente o de cunho mental. Tais políticas devem envolver estratégias não apenas para um cenário de crise como o de uma pandemia, mas que faça parte de todo processo de formação inicial e continuada dos docentes, contemplando as variáveis pessoais, comportamentais e ambientais.

Este estudo limitou-se por avaliar apenas emoções, sintomas físicos ou alterações comportamentais apenas de cunho negativo, sendo necessário que outras investigações avaliem o poder preditivo de alterações positivas nos níveis de autoeficácia dos professores. Dada a importância de outras dimensões para compreender a constituição das crenças autoeficácia e a saúde docente, estudos futuros podem avaliar variáveis como a autorregulação das emoções,

fatores sociodemográficos e de condições de trabalho a fim de analisar o impacto destas nas crenças dos professores.

8.5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M.; FREIRE, S. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11511, 2023.

ARARIPE, F. A. A. L.; NASCIMENTO, R. V.; PANTOJA, L. D. M.; PAIXÃO, G. C. Aspectos ergonômicos e distanciamento social enfrentados por docentes de graduações a distância durante a pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, [S. l.], v. 10, p. 1-19, 2020

BABA, R. K.; VAZ, M. S. M. G.; COSTA, J. da. Correção de dados agrometeorológicos utilizando métodos estatísticos. **Revista Brasileira de Meteorologia**, [S. l.], v. 29, p. 515-526, 2014.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. *In*: PAJARES, F.; URDAN, T. (org.), **Self-efficacy beliefs of adolescents**, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

BANDURA, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of management**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0149206311410606>. Acesso em: 20 jul. 2023

BANDURA, A. Self-efficacy. The Corsini encyclopedia of psychology. **John Wiley & Sons, Inc.**, [S. l.], v. 10, p. 1-3, 2010.

BANDURA, A. **Self-Efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BARBOSA, R. E. C.; FONSECA, G. C.; VIEIRA, M. R. M.; MAGALHÃES, T. A.; SILVA, R. R. V.; HAIKAL, D. S. Fatores associados à autoavaliação negativa de saúde entre professores da educação básica. **Revista Baiana de Saúde Pública**, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 32-49, 2021.

BERNARDINI, P. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e *Burnout* no trabalho docente no Ensino Superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BERNARDINI, P.; BARROS, L. O.; MURGO, C. S. Associações entre autoeficácia e burnout em docentes do ensino superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [S. l.], v. 74, n. 1, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: jan. 2020.

CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B. V.; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout* em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, jan./abr. 2015.

CARLOTTO, M. S.; KUHN, P. Autoavaliação da saúde geral em professores da educação básica. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 50, p. 1-22, 2023.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística Sem Matemática para Psicologia**. Penso Editora, 2006.

FERNANDES, M. M.; COSTA, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, p. 219-232, 2019.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia Ensino & Formação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri (SP): Atlas, 2022.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 772-786, 2020.

JYLHÄ, M. What is self-rated health and why does it predict mortality? Towards a unified conceptual model. **Social science & medicine**, [S. l.], v. 69, n. 3, p. 307-316, 2009.

MARINHO, P. R. D.; CORDEIRO, G. M.; COELHO, H. F. C.; BRANDÃO, C. S. Covid-19 in Brazil: A sad scenario. **Cytokine & growth factor reviews**, [S. l.], v. 58, p. 51-54, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359610120302264>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MENEZES, J. P. Relação das crenças de autoeficácia com as emoções, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional na formação inicial de professores. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 317-331, 2022. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/18590>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MORAIS, É. A. H.; ABREU, M. N. S.; ASSUNÇÃO, A. Á. Autoavaliação de saúde e fatores relacionados ao trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 209-222, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4RG4GQpp7kzS6tjYbNDgyTj/#>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 29, p. 795-833, 2017.

NASCIMENTO, F. P.; SOUSA, F. L. Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. In: NASCIMENTO, F. P.; SOUSA, F.

L (org.). **Metodologia da Pesquisa Científica**: teoria e prática—como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

OGANDO, P. I. B. **Análise de regressão linear múltipla**: variáveis *dummy*. 28 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. 1ª ed., Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS declara fim da emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em 15 ago. 2023.

PASCARELLA, G.; STRUMIA, A.; PILIEGO, C.; BRUNO, F.; DEL BUONO, R.; COSTA, F.; SCARLATA, S.; AGRÒ, F. E. COVID-19 diagnosis and management: a comprehensive review. **Journal of internal medicine**, [S. l.], v. 288, n. 2, p. 192-206, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/joim.13091>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PAVÃO, A. L. B.; WERNECK, G. L.; CAMPOS, M. R. Autoavaliação do estado de saúde e a associação com fatores sociodemográficos, hábitos de vida e morbidade na população: um inquérito nacional. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 723-734, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/v29n4/10.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H. A saúde dos professores no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Ciências & Ideias**, [S. l.], v. 14, p. e23142182-e23142182, 2023.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. Associação entre os níveis de autoeficácia e *Burnout* em professores de educação física. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 543-566, 2020.

PINHO, P. S.; FREITAS, A. M. C.; CARDOSO, M. C. B.; SILVA, J. S., REIS, L. F.; MUNIZ, C. F. D.; ARAÚJO, T. M. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 19, p. e00325157, 2021.

RAMOS, M. F. H. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e pesquisa do comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RAMOS, M. F. H.; FERNANDEZ, A. P. O.; FURTADO, K. C. N. F.; RAMOS, E. M. L. S.; SILVA, S. S. C.; PONTES, F. A. R. Satisfação no trabalho docente: uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S. l.], v. 21, p. 179-191, 2016.

ROTHAN, H. A.; BYRAREDDY, S. N. The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (Covid-19) outbreak. **Journal of autoimmunity**, [S. l.], v. 109, p. 102433, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32113704/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and teacher education**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 1059-1069, 2010.

SOUSA, Á. Coeficiente de correlação de Pearson e coeficiente de correlação de Spearman: o que medem e em que situações devem ser utilizados? **Correio dos Açores**, [S. l.], p. 19-19, 2019.

SOUZA, J. M., DELL'AGGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho *online*. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.

WHO. World Health Organization. **WHO COVID-19 dashboard**. Disponível em: <https://data.who.int/dashboards/covid19/cases?n=c>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SEÇÃO IX

CONSIDERAÇÕES FINAIS

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como principal objetivo compreender a relação entre os níveis de autoeficácia docente e autoavaliação da saúde, aspectos cognitivos, emocionais, físicos e comportamentais dos professores no contexto da pandemia da Covid-19. Para tanto, foram realizados seis estudos, divididos em dois grupos, sendo estes: estudos bibliográficos (artigos 1 e 2) e estudos empíricos (artigos 3, 4, 5 e 6).

O primeiro estudo, consistiu em uma revisão integrativa da literatura que teve como objetivo caracterizar as pesquisas sobre saúde docente no contexto da pandemia. O levantamento de publicações do ano 2020 e 2021 nas bases de dados, resultou em um total de 10 artigos selecionados. Os estudos evidenciaram que o tema da saúde docente no cenário da pandemia, ainda que em sua gênese, já se mostrava de interesse mundial. A análise de conteúdo dos artigos mostrou que docentes ao redor do mundo, em menos de um ano de pandemia, já experimentavam problemas relacionados à saúde mental, condições de trabalho, problemas físicos de saúde e alterações nos aspectos cognitivos. Além disso, lidavam com relações sociais alteradas, necessitando de medidas de prevenção e de intervenção para o melhoramento da saúde docente.

O estudo 2, por sua vez, teve a finalidade de caracterizar as pesquisas sobre autoeficácia docente no contexto da pandemia. Foram selecionados nas bases de dados, artigos publicados no período de 2020 a 2023, a partir de critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. As buscas resultaram em um total de 35 artigos para análise. Os resultados mostraram que a autoeficácia foi uma variável pessoal investigada em diferentes países e relacionada a outros construtos distintos, tendo destaque a educação a distância, o ensino remoto, o esgotamento e a autoestima de professores durante a pandemia. Constatou-se ainda que o uso de escalas de abordagem quantitativa para medir a autoeficácia dos professores é uma prática consolidada na literatura científica, sendo a *The Teacher Sense of Self-efficacy Scale* (TSES), o instrumento mais utilizado nas pesquisas sobre o construto em nível mundial.

A fim de caracterizar como se desenvolveu o trabalho dos professores no contexto pandêmico, foi realizada, no estudo 3, uma pesquisa de levantamento, de abordagem quantitativa e de caráter exploratório e descritivo. Os principais resultados do estudo, mostraram que 69,5% dos professores já estavam lecionando remotamente no período da coleta de dados. Mais de 60% estavam utilizando aplicativos de reunião para realização das aulas. Entretanto, 55% da amostra não havia recebido nenhum tipo de formação para lecionar no modelo virtual e 88,4% não receberam qualquer tipo de suporte material, ficando sob a

responsabilidade do docente, na maioria das vezes, o custeio para aquisição de equipamentos de trabalho. Neste estudo, o principal desafio relatado pelos docentes no ensino remoto, foi a dificuldades dos alunos em terem acesso as aulas virtuais.

Ainda no processo de compreender o impacto da pandemia na vida dos professores, o estudo 4, teve o objetivo de identificar as dificuldades relacionadas às demandas pessoais, familiares e características sociodemográficas vivenciadas pelos docentes. Os achados mostraram que quase 75% dos participantes relataram ter dificuldades para conciliar a rotina de trabalho remoto com as demandas domésticas e familiares dentro do espaço do próprio lar. A análise a partir de características sociodemográficas não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Entretanto, observou-se que o percentual de professoras que expressaram dificuldades foi maior que o de professores.

Após as investigações propostas nos estudos 3 e 4, que basicamente foram pertinentes aos aspectos ambientais como as características do trabalho e os desafios profissionais e pessoais vividos pelos professores durante a pandemia, buscou-se no estudo 5, identificar os níveis das crenças de autoeficácia docente pra ensinar no contexto remoto emergencial. Uma escala de autoeficácia foi desenvolvida especialmente para aplicação neste estudo. Os resultados mostraram que quase metade dos professores (45%) sentiam-se pouco ou nada capazes de ensinar remotamente.

Considerando as dimensões internas da escala, verificou-se ainda que a maioria dos docentes apresentou baixos níveis de autoeficácia para utilização dos recursos/equipamentos para aulas online (51,4%), para o exercício da docência frente às demandas da família (39,2%) e para lidar com as demandas emocionais no exercício da docência no contexto da Covid-19 (42,1%). Além disso, o estudo ressaltou que os professores que receberam alguma formação para ensinar durante a pandemia, apresentaram uma média significativamente maior do que aqueles que não tiveram nenhuma formação.

A partir disso, no estudo 6, buscou-se analisar a relação entre a autoavaliação da saúde e da prevalência dos sintomas físicos, cognitivos, emocionais e comportamentais com os níveis de autoeficácia dos docentes. Os resultados mostram que professores que fizeram uma avaliação negativa da própria saúde apresentaram níveis das crenças de autoeficácia significativamente menores do que aqueles que relataram uma autoavaliação positiva da saúde. Além disso, a partir da análise de regressão, constatou-se que a autoavaliação da saúde é uma variável explicativa das crenças de autoeficácia.

Outro ponto analisado foi a prevalência de sintomas e alterações nos aspectos físico, comportamental, emocional e cognitivo. Verificou-se que, durante o período pandêmico, os

professores experimentaram, entre outros sintomas: tensão física, dificuldade para dormir, queda de cabelo, ganho de peso, dores nas costas, tensão constante, perda de sono, incapacidade de relaxar, irritabilidade, isolamento, excesso de preocupação, ansiedade, impaciência, dificuldade de concentração e pensamento acelerado. Sendo que as alterações mais frequentes estiveram negativamente associadas aos níveis das crenças de autoeficácia, ou seja, quanto maior foi a dificuldade vivenciada como, por exemplo, a tensão, menor foi a autoeficácia do professor. No modelo de regressão múltipla analisado, apenas a ansiedade explicou a autoeficácia docente. Professores que relataram ansiedade sempre, frequentemente e ocasionalmente apresentaram menores níveis de autoeficácia ($p < .001$).

Observa-se que, desde o estudo 1, quando se busca identificar as pesquisas sobre saúde docente ainda nos primeiros dois anos da pandemia, fatores cognitivos como a autoeficácia aparecem como relacionados negativamente ao adoecimento dos professores, especialmente no que concerne à saúde mental. Dando prosseguimento à pesquisa, ao se avaliar na literatura como a autoeficácia docente estava sendo investigada no contexto da pandemia, no estudo 2, constata-se mais uma vez que este construto foi avaliado em diferentes regiões do mundo, sendo relacionado a variáveis associadas ao ensino online e à saúde mental dos professores. Destaca-se ainda que apenas um estudo encontrado foi realizado no Brasil, que buscou avaliar a prevalência entre burnout, autoeficácia organizacional e autoestima.

Ao partir para os estudos empíricos, verificou-se que o contexto de trabalho e os desafios experimentados pelos docentes, foram alterados substancialmente pela pandemia e as dificuldades ampliadas. Ao correlacionar os resultados dos estudos, entende-se que a necessidade dos professores de adaptar sua prática pedagógica para o formato do ensino remoto de forma repentina e até mesmo indesejada e sem o devido preparo, abalou a confiança dos professores em sua capacidade para ensinar, especialmente em um cenário de crise de saúde pública mundial sem precedentes. A vivência de experiência estressoras e negativas por um período prolongado, como no caso da pandemia, aumenta o risco de adoecimento dos professores, como a síndrome de *Burnout*, levando até mesmo ao abandono da profissão. Além disso, pode repercutir negativamente nas relações de ensino e aprendizagem entre os sujeitos envolvidos em todo processo educativo nas instituições de ensino básico e superior e na qualidade da educação, especialmente na relação professor-aluno.

Entende-se que o problema central da tese “Quais os níveis de autoeficácia docente e sua relação com a autoavaliação de saúde, aspectos emocionais, cognitivos, físicos e comportamentais dos professores no contexto da pandemia da Covid-19?” e o seu objetivo geral, tenham sido respondidos, uma vez que, os níveis de autoeficácia encontrados foram

baixos em quase metade da amostra dos professores participantes do estudo. A autoavaliação da saúde também foi negativa para 46% dos entrevistados. Os testes paramétricos e não paramétricos utilizados, mostraram que professores com uma autoavaliação da saúde negativa também apresentaram médias menores de autoeficácia em todas as dimensões da escala de autoeficácia, inclusive na média geral, com uma diferença estatisticamente significativa em relação aos professores que fizeram uma autoavaliação positiva da própria saúde. Constatou-se ainda que a prevalência de alterações no âmbito físico, cognitivo, emocional e comportamental teve um impacto nas médias da autoeficácia docente, especialmente a ansiedade se mostrou com um preditor significativo nos níveis dessas crenças entre os participantes, a partir de uma análise de regressão múltipla.

No entanto, esta resposta não dá conta de todos os fatores que compreendem o trabalho e adoecimento dos docentes, uma vez que estas categorias de análise são complexas e perpassam diretamente por questões de âmbito político, econômico, social, de saúde pública, de formação, entre outros fatores. Como pressuposto pela Teoria Social Cognitiva, acreditar que se é capaz não é tudo, outras dimensões de cunho pessoal, comportamental e ambiental estão em jogo, como motivação e desenvolvimento de habilidades.

Ressalta-se, portanto, neste estudo, o papel do construto pessoal, cognitivo e subjetivo das crenças de autoeficácia, que auxiliam na explicação do funcionamento humano, visto que estas regulam o comportamento por meio de processos motivacionais, seletivos, cognitivos e emocionais e estão inversamente relacionadas ao adoecimento docente, principalmente no que diz respeito aos problemas de saúde mental entre os professores. Destaca-se ainda que, até o momento da escrita deste texto, não há evidências de estudos no âmbito nacional e internacional que tenham investigado a relação entre autoavaliação da saúde dos professores e suas crenças de autoeficácia durante a pandemia, tampouco em cenário distinto. Além disso, sustenta-se a tese de que a autoeficácia dos professores foi impactada negativamente pelas alterações cognitivas, emocionais, comportamentais e físicas, bem como por uma pior autoavaliação da saúde desses profissionais em um cenário de crise. O que se harmoniza com a perspectiva sociocognitiva de que estados fisiológicos e afetivos se constituem como fontes de autoeficácia, porém ainda pouco exploradas na literatura.

Desde maio de 2023, quando foi anunciando o fim da pandemia, a Organização Mundial de Saúde tem se voltado para o planejamento integrado com os países a fim de se preparar para futuras crises que podem ser causadas por patógenos respiratórios. Com essa abordagem, espera-se que as nações estejam operacionalmente prontas para responder às demandas

relacionadas às doenças infecciosas. Esse preparo, deve ser também um aspecto a ser abordado no âmbito educacional.

O sistema educacional brasileiro não prevê programas voltados para a promoção e formação que auxiliem no desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos professores, resultando em uma perda de oportunidade de melhor equipar esses profissionais para enfrentar situações estressoras. Trabalhar essas crenças previamente, por meio de formação adequada, pode ter um efeito positivo sobre os níveis de ansiedade, tensão e estresse experimentados dentro do sistema educativo, especialmente em face de possíveis situações de crise.

Outro ponto importante é que, com a implementação do ensino remoto emergencial, o trabalho nos formatos digital, online, remoto ou teletrabalho foi intensificado e se solidificou em nossa sociedade em períodos que não sejam apenas para lidar com crises como a pandemia da Covid-19. Ou seja, mesmo depois da pandemia, diferentes áreas de atuação profissional, inclusive a docência, passaram a utilizar com mais frequência o *home office* como forma de trabalho, inviabilizando a divisão de espaço para trabalho espaço familiar/doméstico, flexibilizando o tempo e os espaço para atender as demandas profissionais a qualquer hora e em qualquer lugar. Posto isso, a partir dos resultados encontrados, reflete-se que o uso exacerbado desse modelo de trabalho pode comprometer a saúde dos docentes tanto da educação básica quanto do ensino superior, em como suas crenças de autoeficácia para trabalhar nesse contexto cheio de particularidades. Além disso, pode comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos, tanto em virtude dos sintomas apresentados pelos professores relacionados à sua saúde, quanto em razão da falta de formação dos professores para lidar especificamente com esse modelo de ensino.

Sendo assim, espera-se que os achados deste estudo, deem suporte teórico e empírico que contribuam para elaboração de políticas públicas que visem melhorar as condições de vida, de trabalho e da formação dos professores, a fim de que os problemas relacionados a saúde integral destes profissionais possam ser atenuados.

Este estudo também é marcado por algumas limitações. Primeiro, é que se trata de uma amostra por conveniência, sem uma amostragem probabilística. Em segundo lugar, no que tange a medida de autoeficácia, ressalta-se que se trata de um instrumento que não foi testado em estudos anteriores. Sugere-se que, em pesquisas futuras, outras competências sejam mensuradas para auxiliar na compreensão da saúde mental dos professores como, por exemplo, a autorregulação das emoções. Faz-se necessário que outras formas de avaliação, de abordagem qualitativa, sejam utilizadas para melhor compreensão acerca da percepção dos professores sobre suas capacidades.

10. REFERÊNCIAS (Seção I e II)

ALMEIDA, C. M.; FREIRE, S. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11511, 2023.

ALVES, D. A. N. S.; NASCIMENTO, G. I. L. A.; CASTANHA, E. R.; LUNA, J. E. L.; SOBRAL, E. F. M.; BRANDÃO, W. A.; MOREIRA, K. A.; MENDES, J. S.; CUNHA FILHO, M.; BARROS, D. M.; FALCÃO, R. E. A. Prevalence of comorbidities in Severe Acute Respiratory Syndrome in patients with Covid-19 and other infectious agentes. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e70791110286, 2020.

ARARIPE, F. A. A. L.; NASCIMENTO, R. V.; PANTOJA, L. D. M.; PAIXÃO, G. C. Aspectos ergonômicos e distanciamento social enfrentados por docentes de graduações a distância durante a pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–19, 2020.

AZZI, R.; POLYDORO, S. A. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, p. 9-23, 2006.

AZZI, R.; POLYDORO, S. A.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, p. 149-159, 2006.

AZZI, R. G.; COSTA FILHO, R. A.; PEDERSEN, S. A.; MACIEL, A. C. M. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã, 2021.

BANCO MUNDIAL, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **The State of the Global Education Crisis: a path to recovery**. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BANDURA, A. A social cognitive theory of personality. *In*: PERVIN, L.; JOHN, O (org.), **Handbook of personality**, New York: Guilford Publications, 1999.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. *In*: PAJARES, F.; URDAN, T. (org.), **Self-efficacy beliefs of adolescents**, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

BANDURA, A. Self-appraisal and self-regulation. **Psychological perspectives on the self**, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.

- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, [S. l.], v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>. Acesso em: 12 jul. 2022
- BANDURA, A. Self-efficacy. The Corsini encyclopedia of psychology. **John Wiley & Sons, Inc.**, [S. l.], v. 10, p. 1-3, 2010.
- BANDURA, A. **Self-Efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Health promotion by social cognitive means. **Health education & behavior**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 143-164, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1090198104263660>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BANDURA, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of management**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0149206311410606>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. **American psychologist**, [S. l.], v. 33, n. 4, p. 343-358, 1978. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1979-08427-001>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BANDURA, A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. **Perspectives on psychological science**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1745691617699280>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BARBOSA, R. E. C.; FONSECA, G. C.; VIEIRA, M. R. M.; MAGALHÃES, T. A.; SILVA, R. R. V.; HAIKAL, D. S. Fatores associados à autoavaliação negativa de saúde entre professores da educação básica. **Revista Baiana de Saúde Pública**, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 32-49, 2021. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/3296/3053>. Acesso em: 17 jul. 2023
- BARROS, M.; SANTOS, A. C. B. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 10, n. 112, p. 1-9, 2010. Disponível em: 5961texto_da_aula_02-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 17 jul. 2023.
- BERNARDINI, P. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e Burnout no trabalho docente no Ensino Superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_b42a8141e138fe922d55cbfa203a8242. Acesso em: 17 jul. 2023.
- BERNARDO, K. A. S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/19908>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. Ministério da Saúde. **06/7 – Saúde única: Dia Mundial das Zoonoses**. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/06-7-saude-unica-dia-mundial-das-zoonoses/#:~:text=Cerca%20de%20de%2060%25%20das,delas%20s%C3%A3o%20de%20origem%20animal>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://COVID.saude.gov.br/>. Acesso em 23 fev. 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19**. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2020g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE Nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 25 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <https://website.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-345-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3127/portaria-mec-n-473-2020>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

BRITO, S. B. P.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Pandemia da Covid-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5705/570567430007/html/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis: elements of sociology of corporate life**. Aldershot: Ashgate, 2005.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. **Leituras de Psicologia para a formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 115-134.

BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 59, p. 697-708, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313153445012.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, out. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922018000401059&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2023.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B. V.; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout* em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/vshqHYK7xgXRkMtxJ7DDPYL/?format=html#>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, [S. l.], v. 29, p. 399-419, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CHERRY, J. D. The chronology of the 2002–2003 SARS mini pandemic. **Paediatric respiratory reviews**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 262-269, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1526054204000788>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude. **Juventudes e Pandemia do Coronavírus**. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COQUEIRO, N. P. S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid-19 Distance education (Ed) and emergency remote education (ERE) in times of Pandemic Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021. Disponível em:

COSTA, A. E. B. Modelação. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. P.123-148

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 64–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/25302>. Acesso em: 17 jul. 2023

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 736–752, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ESTEVEES, P. J. Coronavírus. **Revista de Ciência Elementar**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2020/038/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FEITOZA, T. M. O.; CHAVES, A. M.; MUNIZ, G. T. S.; DA CRUZ, M. C. C.; CUNHA JUNIOR, I. F. Comorbidades e Covid-19. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 711–723, 2020. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/800>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERREIRA NETTO, R. G; CORRÊA, J. W. N. Epidemiologia do surto de doença por coronavírus (Covid-19). **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, [S. l.], v. 7, n. Especial-3, p. 18–25, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/8710>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 17 jul. 2023.

GARCIA, L. A.; RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; NEVES, S. M. O estresse ocupacional em professores. *In*: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 105-123.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório Técnico. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri (SP): Atlas, 2022.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HAGGBLOOM, S. J.; WARNICK, R.; WARNICK J. E.; JONES, V. K.; YARBROUGH, G. L.; RUSSELL, T. M.; BORECKY, C. M.; MCGAHHEY, R.; POWELL III, J. L.; BEAVERS, J.; MONTE, E. The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. **Review of General Psychology**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 139–152, 2002.

HUSSAIN, M. S.; KHAN, S. A.; BIDAR, M. C. Self-Efficacy of Teachers: A review of the literature. **Multi-Disciplinary Research Journal**, [S. l.], p. 2320-2750, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/md-hussain-15/publication/358368223_self-efficacy_of_teachers_a_review_of_the_literature/links/61fe2afca7d76d0f08c01ee4/self-efficacy-of-teachers-a-review-of-the-literature.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023

INSTITUTO BUTANTAN. **Entenda o que é uma pandemia e as diferenças entre surto, epidemia e endemia**. São Paulo. Disponível em: <https://butantan.gov.br/COVID/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/entenda-o-que-e-uma-pandemia-e-as-diferencas-entre-surto-epidemia-e-endemia>. Acesso em: 18 fev. 2022.

INSTITUTO DATASENADO. **Educação durante a pandemia**. Brasília- DF, 2022. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/603504>. Acesso em: 02 fev. 2022.

KAMPF, G.; TODT, D.; PFAENDER, S.; STEINMANN, E. Persistencia de coronavirus en superficies inanimadas y su inactivación con agentes biocidas. **J Hosp Infect**, [S. l.], v. 104, n. 3, p. 246-251, 2020. Disponível em: <https://alojamientos.us.es/fisamyn/images/pdf/160persistenciacoronavirus.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KHALIL, O. A. K.; KHALIL, S. S. SARS-CoV-2: taxonomia, origem e constituição. **Revista de Medicina**, [S. l.], v. 99, n. 5, p. 473-479, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/169595>. Acesso em: 17 jul. 2023.

KOSUGI, E. M.; LAVINSKY, J.; ROMANO, F. R.; FORNAZIERI, M. A.; LUZ-MATSUMOTO, G. R.; LESSA, M. M.; PILTCHER, O. B.; SANT'ANNA, G. D. Incomplete and late recovery of sudden olfactory dysfunction in Covid-19. **Brazilian journal of otorhinolaryngology**, [S. l.], v. 86, p. 490-496, 2020. Disponível em: <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/10367>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LARSON, J. S. The conceptualization of health. **Medical care research and review**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 123-136, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107755879905600201>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MALTA, D. C.; GOMES, C. S.; SZWARCOWALD, C. L.; BARROS, M. B. A.; SILVA, A. G.; PRATES, E. J. S.; MACHADO, Í. E.; SOUZA JÚNIOR, P. R. B.; ROMERO, D. E.; LIMA, M. G.; DAMACENA, G. N.; AZEVEDO, L. O.; PINA, M. F.; WERNECK, A. O.; SILVA, D. R. P. Distanciamento social, sentimento de tristeza e estilos de vida da população brasileira durante a pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 44, n. spe4, p. 177-190, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/8YsdKcVzwf3yYVZqWMnbnXs/?lang=pt#>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARINHO, P. R. D.; CORDEIRO, G. M.; COELHO, H. F. C.; BRANDÃO, C. S. Covid-19 in Brazil: A sad scenario. **Cytokine & growth factor reviews**, [S. l.], v. 58, p. 51-54, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359610120302264>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced *Burnout*. **Journal of Occupational Behavior**, [S. l.], v. 2, p. 99-113, 1981.

MEDEIROS, L. E. B.; CORDENONSI, I. C. O.; RADOS, D. R. V.; OLIVEIRA, E. B.; CARVALHO, R. R.; ROMAN, R.; SILVA, R. S.; GONÇALVES, M. R.; UMPIERRE, R. N. Enfrentando um inimigo novo com velhas armas: uso de máscaras, higienização das mãos e

das superfícies, isolamento, distanciamento social, quarentena e lockdown para controle da Covid-19. **Revista AMRIGS**, Porto Alegre, v. 65, n. 1, p. 123-131, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/236658>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MENEZES, J. P. Relação das crenças de autoeficácia com as emoções, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional na formação inicial de professores. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 317–331, 2022. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/18590>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MORAIS, É. A. H.; ABREU, M. N. S.; ASSUNÇÃO, A. Á. Autoavaliação de saúde e fatores relacionados ao trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 209-222, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4RG4GQpp7kzS6tjYbNDgyTj/#>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Corporeidade e formação profissional na área da Educação Física e dos Esportes. In: PACHECO NETO, Manuel (Org.) **Desafios da Educação Física: cultura e corpo em movimento**. Dourados: Ed. UFGD, 2016, p. 41-56.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 29, p. 795-833, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-016-9378-y>. Acesso em: 19 jul. 2023.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S.; CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Nota Técnica nº 88, ago. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39779>. Acesso em: 19 jul 2023.

NICO, D.; MAIA, L. C. R. Coronavírus. **Arquivos Brasileiros de Medicina Naval**, [S. l.], v. 81, n. 1, p. 8, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/abmn/article/view/1975>. Acesso em: 19 jul. 2023.

OGUISSO, T.; SCHMIDT, M. J. Sobre a elaboração das normas jurídicas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 175-185, jun. 1999.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, E. C.; SANTOS, V. M. dos. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 39193–39199, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28307>. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, T. F.; SILVA, N.; BARDAGI, M. P. Aspectos históricos e epistemológicos sobre crenças de autoeficácia: uma revisão de literatura. **Revista Barbarói**, [S. l.], v. 51, p. 133-153, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Total duration of school closures**. Disponível em: <https://web.archive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/education-response#duration-school-closures>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **WHO Coronavirus (Covid-19) Dashboard**. Disponível em: <https://COVID19.who.int/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana De Saúde. **Folha informativa – Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/COVID19#:~:text=e%20tosse%20seca,-,Outros%20sintomas%20menos%20comuns%20e%20que%20podem%20afetar%20alguns%20pacientes,%2C%20diarreia%2C%20calafrios%20ou%20tonturas>. Acesso em: 18 fev. 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana De Saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/COVID19/historico-da-pandemia-Covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PASCARELLA, G.; STRUMIA, A.; PILIEGO, C.; BRUNO, F.; DEL BUONO, R.; COSTA, F.; SCARLATA, S.; AGRÒ, F. E. COVID-19 diagnosis and management: a comprehensive review. **Journal of internal medicine**, [S. l.], v. 288, n. 2, p. 192-206, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/joim.13091>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PAVÃO, A. L. B.; WERNECK, G. L.; CAMPOS, M. R. Autoavaliação do estado de saúde e a associação com fatores sociodemográficos, hábitos de vida e morbidade na população: um inquérito nacional. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 723-734, 2013. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/v29n4/10.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PEREIRA, E. C. C. S. **Síndrome de Burnout em professores de Educação Física: um estudo na perspectiva social cognitiva**. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

PEREIRA, E. C. C. S.; COELHO, A. C. S. Síndrome de Esgotamento Profissional e a autoeficácia em professor de Educação Física. *In*: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 49-74.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; COUTO, A. L. *Burnout*, autoeficácia e Educação Física: a produção acadêmica de 2008 a 2022. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28058, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/121105>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H. Síndrome de *Burnout* e autoeficácia em professoras da educação infantil. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 41, p. 336–356, 2020.

Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4778>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. Associação entre os níveis de autoeficácia e *Burnout* em professores de Educação Física. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 543-566, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6520>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. Síndrome de *Burnout* e autoeficácia em professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, p. e270045, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KTCKF9PcmYJJt9Vyms7nc6P/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PINHO, P. S.; FREITAS, A. M. C.; CARDOSO, M. C. B.; SILVA, J. S.; REIS, L. F.; MUNIZ, C. F. D.; ARAÚJO, T. M. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 19, p. e00325157, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PLATAFORMA LATTES. **Ciências Humanas - Plataforma Lattes - CNPq**. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dpg/ciencias-humanas>. Acesso em: 10 abr. 2023.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de auto-eficácia. In: SANTOS A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. (org.). **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.189-210.

RACY, P. M. P. B. **Psicologia da educação: Origem, contribuições, princípios e desdobramentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. A teoria Social cognitiva: algumas aproximações. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 17-35.

RAMOS, M. F. H. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e pesquisa do comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ROTHAN, H. A.; BYRAREDDY, S. N. The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (Covid-19) outbreak. **Journal of autoimmunity**, [S. l.], v. 109, p. 102433, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32113704/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SÁ, D. M. Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia. **Casa de Oswaldo Cruz**, Rio de Janeiro, 18 set. 2020. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-Covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html#:~:text=Pandemias%20do%20passado%2C%20com%20destaque,de%20COVID%2D19%20em%202020>. Acesso em: 24 jan. 2022.

- SILVA, D. F.; OLIVEIRA, M. L. C. Epidemiologia da Covid-19: comparação entre boletins epidemiológicos. **Comunicação em Ciências da Saúde**, Brasília, v. 31, n. Suppl1, p. 61–74, 2020. Disponível em: <http://www.escs.edu.br/revistaccs/index.php/comunicacaoemcienciasdasaude/article/view/661>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.
- SOUZA, J. M.; DELL'AGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho *online*. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- TESINI, B. L. Coronavírus e síndromes respiratórias agudas (Covid-19, Mers e Sars). **Manual MSD para profissionais da saúde**, 2020.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X06000953>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- YANG, Y.; PENG, F.; WANG, R.; GUAN, K.; JIANG, T.; XU, G.; SUN, J.; CHANG, C. The deadly coronaviruses: The 2003 SARS pandemic and the 2020 novel coronavirus epidemic in China. **Journal of autoimmunity**, [S. l.], v. 109, p. 102434, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896841120300470>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary educational psychology**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>. Acesso em: 19 jul. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “Saúde docente no contexto da Pandemia da Covid-19”, realizada pelo Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com o Laboratório de Sistema de informação e Georreferenciamento (LASIG), também da UFPA e com o Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre a Teoria Social Cognitiva (GEITESC), do Instituto Federal do Pará (IFPA). A pesquisa em questão tem como objetivo analisar como está a saúde dos professores neste período da pandemia da Covid-19, doença infecciosa desencadeada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2), que tem afetado diretamente as rotinas familiares, escolares, profissionais, bem como as relações interpessoais em todo o mundo.

Sua participação é voluntária, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários logo a seguir, aqui mesmo pela internet. Você gastará aproximadamente 15 minutos para responder. É muito importante que responda tudo, até o final, e de modo sincero. **NÃO EXISTEM RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.**

Esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre a saúde e o trabalho dos professores no período da pandemia, em razão das medidas de isolamento adotadas ao redor do país, a fim de que as instituições públicas e privadas possam planejar e implementar estratégias que auxiliem os docentes tanto agora quanto futuramente, no que diz respeito a situações de crise, tal como a que estamos vivenciando.

A pesquisa apresenta risco mínimo, ou seja, o mesmo de risco de atividades do dia a dia, como dialogar com outras pessoas sobre o trabalho dos professores nesse período de pandemia/quarentena, ler ou assistir a um telejornal, por exemplo. Você pode se sentir triste ou chateado (a) devido ao tema. Se isto acontecer, você pode parar de responder, caso deseje.

Todas as informações obtidas são sigilosas e seu nome ou qualquer outro dado pessoal não será solicitado. Porém, se quiser receber informações dos resultados deste estudo, você pode informar o seu e-mail ao final do formulário. Os dados dessa pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores por um período de cinco anos. Após esse período, serão descartados conforme a legislação vigente. Todas as informações serão utilizadas apenas para fins científicos.

Caso tenha alguma dúvida entre em contato com os pesquisadores pelo e-mail:

neacufpa@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Maély Ferreira Holanda Ramos

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA)

Ao clicar em uma das alternativas você declara que leu e compreendeu as informações acima, concordando livre e esclarecidamente em participar da pesquisa

() Li o TCLE e desejo participar da pesquisa

() Não desejo participar da pesquisa

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE TRABALHO**

- 1) Qual o seu sexo?
 - a) Feminino
 - b) Masculino

- 2) Qual a sua idade? _____

- 3) Em qual cidade você reside?

- 4) Em qual estado você reside?

- 5) Qual o seu estado civil?
 - a) Solteiro(a)
 - b) Casado(a)/União Estável
 - c) Outro

- 6) Você possui filhos?
 - a) Sim
 - b) Não

- 7) Qual o seu maior grau de formação?
 - a) Ensino médio
 - b) Graduação
 - c) Especialização
 - d) Mestrado
 - e) Doutorado

- 8) Em qual rede de ensino você atua?
 - a) Pública
 - b) Privada
 - c) Pública e Privada

- 9) Há quanto tempo você leciona (em anos)? _____

- 10) Em qual nível de ensino você leciona?
 - a) Educação infantil
 - b) Ensino fundamental (1º ao 5º ano)
 - c) Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 - d) Ensino Médio
 - e) Ensino Superior (graduação)
 - f) Educação superior (pós-graduação)

- 11) Qual a sua carga horária de aula semanal?
 - a) Menos de 20 h
 - b) De 20 a 30 h
 - c) De 31 a 40h
 - d) De 41 a 50h
 - e) Mais de 50h

- 12) A sua instituição de ensino adotou o ensino a distância no período de quarentena?
 - a) Sim
 - b) Não

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

- 1) Qual o principal meio utilizado pela instituição em que você leciona para realização das aulas a distância? (Obs.: pode marcar mais de uma opção caso necessário)
- a) Aulas ao vivo em Plataformas de aula da própria instituição
 - b) Aulas ao vivo por meio de aplicativos de reuniões (ex: zoom, Skype, etc)
 - c) Aulas ao vivo pelo Youtube
 - d) Aulas gravadas e encaminhadas para os alunos
 - e) Aulas televisionadas
 - f) Outro _____
- 2) Você recebeu algum tipo de formação da sua instituição de ensino para lecionar a distância?
- a) Sim
 - b) Não
- 3) Você recebeu algum suporte estrutural/material da sua instituição de ensino (Ex.: computador, tablet, notebook, internet ilimitada) para lecionar a distância?
- a) Sim
 - b) Não
- 4) Você possuía estrutura material (notebook, computador, tablet, internet, etc) para dar aulas à distância ou precisou adquirir algum equipamento com recursos próprios para trabalhar nessa modalidade de ensino?
- a) Não possuía estrutura, precisei adquirir equipamentos com meus próprios recursos
 - b) Possuía em partes, precisei adquirir algum equipamento
 - c) Possuía tudo e não precisei adquirir nenhum equipamento
- 5) Quantas horas diárias, em média, você gasta para planejar as aulas nesse contexto de pandemia?
- a) Menos de 1 hora/dia
 - b) De 1 a 3 horas/dia
 - c) Mais de 3 horas/dia
- 6) Você considera que a educação a distância tem substituído eficazmente as aulas presenciais?
- a) Sim
 - b) Não
- 7) Quais as principais dificuldades você considera ao exercer a docência no modelo de educação a distância no contexto da pandemia da Covid-19?*
- a) Não tenho encontrado dificuldades
 - b) Falta de formação adequada para essa finalidade
 - c) Falta de ambiente adequado para essa finalidade
 - d) Falta de materiais didáticos adequado para essa finalidade
 - e) Falta de equipamento adequado para essa finalidade
 - f) Baixa ou Moderada aceitação/adaptação dos pais dos alunos(as) a essa modalidade de ensino
 - g) Baixa ou Moderada aceitação/adaptação dos alunos(as) a essa modalidade de ensino
 - h) Dificuldade dos alunos para ter acesso as aulas por falta de recursos
 - i) Outro _____

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA (final)

- 8) Você tem encontrado dificuldades para conciliar a rotina familiar/doméstica com o trabalho docente neste contexto à distância?
- a) Sim
b) Não
- 9) Em uma escala de 0 a 10, quanto você tem tido dificuldade para conciliar o trabalho docente em casa com a rotina familiar/doméstica neste período de pandemia?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nenhuma dificuldade					Muita dificuldade					

- 10) Quais aspectos da rotina doméstica/familiar mais tem dificultado o exercício da docência neste novo cenário?
(pode marcar mais de uma opção, caso deseje)
- a) Não tenho dificuldades nesse aspecto
b) Cuidados gerais com a casa
c) Preparar refeições
d) Cuidar de criança (s)
e) auxiliar o(s) filho(s) com as aulas a distância
f) Cuidar de pessoas que não são crianças
g) Outros _____

APÊNDICE D

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA ENSINAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA Covid-19

Lidando com o trabalho docente no contexto da pandemia da Covid-19

Considerando a forma como você tem trabalhado nesse período de pandemia/quarentena e isolamento social em decorrência da Covid-19, avalie as afirmativas a seguir analisando o QUANTO VOCÊ SE SENTE CAPAZ de agir conforme o descrito. Não existem respostas certas ou erradas, apenas queremos saber como você se sente em relação a cada afirmativa, independente de agir assim ou não. Sua resposta pode variar numa escala de 1 a 5 como demonstra a imagem a abaixo:



	Quanto você se sente capaz de	Eu não sou capaz	Sou pouco capaz	Sou razoavelmente capaz	Sou Muito Capaz	Sou totalmente capaz
1	Planejar as aulas para o ambiente virtual de maneira atrativa para os seus alunos	1	2	3	4	5
2	Diversificar a forma de apresentação do conteúdo	1	2	3	4	5
3	Avaliar o aprendizado do aluno sobre o conteúdo abordado	1	2	3	4	5
4	Diversificar as estratégias avaliativas	1	2	3	4	5
5	Fazer com que os alunos prestem atenção na aula na sala virtual	1	2	3	4	5
6	Fazer com que os alunos interajam no ambiente virtual dando feedback do conteúdo abordado em aula	1	2	3	4	5
7	Motivar os alunos que não estão interessados nas aulas	1	2	3	4	5
8	Fazer adaptações nos conteúdos para o ambiente virtual	1	2	3	4	5
9	Orientar os alunos com relação ao comportamento durante as aulas (ex.: conversas, barulho com o microfone, etc.)	1	2	3	4	5
10	Alcançar os objetivos propostos no planejamento da aula	1	2	3	4	5
11	Lidar com um feedback negativo dos alunos diante das atividades propostas	1	2	3	4	5
12	Orientar os alunos a utilizarem as ferramentas tecnológicas adequadamente durante a aula	1	2	3	4	5
13	Ensinar utilizando o computador e/ou notebook	1	2	3	4	5
14	Ensinar utilizando o tablet e/ou smartphone	1	2	3	4	5
15	Solucionar problemas técnicos relacionados à conexão, som ou imagem que ocorrem durante a transmissão de uma aula ao vivo	1	2	3	4	5
16	Solucionar problemas técnicos dos aplicativos utilizados, como por exemplo, Zoom, Skype, Word, Power point, etc., que ocorrem durante a transmissão de uma aula ao vivo	1	2	3	4	5

APÊNDICE D

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA ENSINAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA Covid-19 (final)

	Quanto você se sente capaz de	Eu não sou capaz	Sou pouco capaz	Sou razoavelmente capaz	Sou Muito Capaz	Sou totalmente capaz
17	Auxiliar os alunos quando têm alguma dificuldade em utilizar o computador, notebook, tablet e/ou smartphone no momento da aula	1	2	3	4	5
18	Se sentir à vontade em frente às câmeras para dar aulas	1	2	3	4	5
19	Ficar muitas horas sentado numa mesma posição para ministrar as aulas	1	2	3	4	5
20	Separar um lugar adequado/tranquilo dentro de sua casa para ministrar as aulas virtuais	1	2	3	4	5
21	Separar o tempo para a família do tempo para o trabalho no ambiente doméstico	1	2	3	4	5
22	Organizar a rotina familiar e do trabalho dentro do espaço domiciliar	1	2	3	4	5
23	Fazer com os membros da família não interrompam/atrapalhem o andamento da aulas	1	2	3	4	5
24	Manter a calma diante das notícias referentes a Covid-19 divulgadas diariamente pela mídia	1	2	3	4	5
25	Lidar com as pressões da administração escolar	1	2	3	4	5
26	Lidar com demandas emocionais da família	1	2	3	4	5
27	Lidar com o estresse em relação a rotina de trabalho no ambiente domiciliar	1	2	3	4	5

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO SOBRE SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA Covid-19

Considerando o contexto da pandemia da Covid-19 nos últimos meses, gostaríamos de saber como você considera sua condição de saúde e bem-estar em todo esse período de quarentena e isolamento social.

- 1) Você faz parte do grupo de risco para a Covid-19 (Ex.: acima de 60 anos, hipertensão, diabetes, asma, problemas cardíacos)?
 - a) Sim
 - b) Não

- 2) Existem pessoas do grupo de risco (Ex.: acima de 60 anos, hipertensão, diabetes, asma, problemas cardíacos) para a Covid-19 morando na sua casa?
 - a) Sim
 - b) Não

- 3) Há pessoas com sintomas ou diagnóstico da Covid-19 na sua casa?
 - a) Sim, só eu
 - b) Sim, eu e outras pessoas
 - c) Sim, apenas outras pessoas
 - d) Não há pessoas com sintomas ou diagnóstico de Covid-19 em minha casa

- 4) Qual o nível dos sintomas e/ou do diagnóstico da Covid-19 têm apresentado?
 - a) Leve
 - b) Moderado
 - c) Grave
 - d) Não há pessoas com sintomas ou diagnóstico de Covid-19 em minha casa

- 5) Há pessoas da sua família que NÃO MORAM com você com suspeita ou diagnóstico da Covid-19?
 - a) Sim
 - b) Não

- 6) Como você considera sua ATUAL condição de saúde nesse período de quarentena?
 - a) Péssima
 - b) Ruim
 - c) Regular
 - d) Boa
 - e) Ótima

- 7) Você tem praticado algum exercício físico regularmente no período de quarentena?
 - a) Sim
 - b) Não

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO SOBRE SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA Covid-19

(continuação)

Considerando o contexto da pandemia da Covid-19 nos últimos meses, gostaríamos de saber como você considera sua condição de saúde e bem-estar em todo esse período de quarentena e isolamento social.

Marque com que frequência você tem apresentado os SINTOMAS FÍSICOS a seguir, nesse período de pandemia (considere desde o início da pandemia até o presente momento)?					
	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Alergias	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Alterações menstruais nas mulheres	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Diarreia	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dificuldade respiratória	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dificuldade para dormir	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Disfunções sexuais	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dor de garganta	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dores de cabeça	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dores nas costas	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dores nos ossos, articulações ou músculos	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dores no peito	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Enxaqueca	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Fadiga Constante e progressiva	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Ganho de peso	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Hipertensão	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Febre	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Infecções com maior frequência	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Perda de peso	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Perturbações gastrointestinais	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Pressão baixa	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Problemas cardiovasculares	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Queda de cabelos	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Resfriados	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Rouquidão	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Tensão	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Outros	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO SOBRE SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA Covid-19

(continuação)

Considerando o contexto da pandemia da Covid-19 nos últimos meses, gostaríamos de saber como você considera sua condição de saúde e bem-estar em todo esse período de quarentena e isolamento social.

Marque com que frequência você tem apresentado características COGNITIVAS e sintomas EMOCIONAIS a seguir, nesse período de pandemia (considere desde o início da pandemia até o presente momento)?					
	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Alterações da memória	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Angústia	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Ansiedade	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Apatia	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Baixa autoestima	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Depressão	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Desânimo	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Desconfiança	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Desejo de abandonar o trabalho	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Desejo de morrer	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dificuldade de concentração	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dificuldade para tomar decisões	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dúvidas sobre as próprias capacidades	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Excesso de preocupação	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Falta de atenção	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Impaciência	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Inquietude	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Irritação	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Lentificação do pensamento	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Medo de Morrer	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Mudanças bruscas de humor	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Nervosismo	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Paranoia	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Pensamento acelerado	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Pessimismo	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Sentimento de impotência	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Sentimento de insuficiência	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Solidão	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Tristeza	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Outro	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO SOBRE SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA Covid-19

(final)

Considerando o contexto da pandemia da Covid-19 nos últimos meses, gostaríamos de saber como você considera sua condição de saúde e bem-estar em todo esse período de quarentena e isolamento social.

Marque com que frequência você tem apresentado características SINTOMAS COMPORTAMENTAIS a seguir, nesse período de pandemia (considere desde o início da pandemia até o presente momento)?					
	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Agressividade	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Consumo de drogas ilícitas	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Dificuldade na aceitação de mudanças	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Incapacidade de relaxar	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Irritabilidade	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Isolamento	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Maior consumo de bebidas alcóolicas	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Maior consumo de cigarros	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Perda de desejo sexual	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Perda de iniciativa	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Perda de interesse pelo trabalho	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Perda de sono	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Tensão constante	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Outro	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre

APÊNDICE F

ESTATÍSTICA DESCRITIVA POR ITEM DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA

Estatística Descritiva

	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
1.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Planejar as aulas para o ambiente virtual de maneira atrativa para os seus alunos]	313	0	3.21	3	0.943	1	5
2.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Diversificar a forma de apresentação do conteúdo]	313	0	3.09	3	0.973	1	5
3.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Avaliar o aprendizado do aluno sobre o conteúdo abordado]	313	0	3.01	3	1.019	1	5
4.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Diversificar as estratégias avaliativas]	313	0	3.07	3	1.005	1	5
5.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Fazer com que os alunos prestem atenção na aula na sala virtual]	313	0	2.88	3	1.022	1	5
6.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Fazer com que os alunos interajam no ambiente virtual dando feedback do conteúdo abordado em aula]	313	0	2.90	3	1.022	1	5
7.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Motivar os alunos que não estão interessados nas aulas]	313	0	2.81	3	1.027	1	5
8.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Fazer adaptações nos conteúdos para o ambiente virtual]	313	0	3.21	3	1.029	1	5
9.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Orientar os alunos com relação ao comportamento durante as aulas (ex: conversas, barulho com o microfone, etc)]	313	0	3.42	4	1.098	1	5

Estatística Descritiva

	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
10.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Alcançar os objetivos propostos no planejamento da aula]	313	0	3.35	3	1.018	1	5
11.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Lidar com um feedback negativo dos alunos diante das atividades propostas]	313	0	3.31	3	1.073	1	5
12.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Orientar os alunos a utilizarem as ferramentas tecnológicas adequadamente durante a aula]	313	0	3.24	3	1.085	1	5
13.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Ensinar utilizando o computador e/ou notebook]	313	0	3.45	3	1.031	1	5
14.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Ensinar utilizando o tablet e/ou smartphone]	313	0	2.91	3	1.165	1	5
15.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Solucionar problemas técnicos relacionados à conexão, som ou imagem que ocorrem durante a transmissão de uma aula ao vivo]	313	0	2.66	3	1.149	1	5
16.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Solucionar problemas técnicos dos aplicativos utilizados, como por exemplo, Zoom, Skype, Word, Power point, etc., que ocorrem durante a transmissão de uma aula ao vivo]	313	0	2.65	3	1.167	1	5
17.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Auxiliar os alunos quando têm alguma dificuldade em utilizar o computador, notebook, tablet e/ou smartphone no momento da aula]	313	0	2.76	3	1.133	1	5
18.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Se sentir à vontade em frente às câmeras para dar aulas]	313	0	3.10	3	1.268	1	5

Estatística Descritiva

	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
19.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Ficar muitas horas sentado numa mesma posição para ministrar as aulas]	313	0	2.67	3	1.109	1	5
20.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Separar um lugar adequado/tranquilo dentro de sua casa para ministrar as aulas virtuais]	313	0	3.25	3	1.194	1	5
21.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Separar o tempo para a família do tempo para o trabalho no ambiente doméstico]	313	0	2.92	3	1.107	1	5
22.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Organizar a rotina familiar e do trabalho dentro do espaço domiciliar]	313	0	2.97	3	1.056	1	5
23.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Fazer com os membros da família não interrompam/atrapalhem o andamento da aulas]	313	0	3.28	3	1.179	1	5
24.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Manter a calma diante das notícias referentes a COVID-19 divulgadas diariamente pela mídia]	313	0	3.18	3	1.222	1	5
25.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Lidar com as pressões da administração escolar]	313	0	3.05	3	1.130	1	5
26.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Lidar com demandas emocionais da família]	313	0	3.11	3	1.125	1	5
27.Quanto você se sente capaz de (arraste para o lado): [Lidar com o estresse em relação a rotina de trabalho no ambiente domiciliar]	313	0	2.88	3	1.115	1	5

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

ANEXOS

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estresse e Burnout: implicações para professores e agentes prisionais

Pesquisador: MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40403120.3.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.104.012

Apresentação do Projeto:

A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a prevalência do Estresse e do Burnout em professores da Educação Básica e Ensino Superior no território nacional e em agentes prisionais no Complexo Penitenciário de Americano - PA. Para tanto desenvolverá um estudo quantitativo e qualitativo, de caráter exploratório, descritivo e inferencial para analisar as relações entre as variáveis a serem investigadas e que compõe os

construtos da Estresse, Burnout e Autoeficácia. Investigará 1100 participantes, utilizando diferentes instrumentos de coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a prevalência do Estresse e do Burnout em professores da Educação Básica e Ensino Superior no território nacional e em agentes prisionais no Complexo Penitenciário de Americano - PA.

Objetivo Secundário:

Ampliar os estudos sobre a prática docente na Educação Básica na perspectiva da Teoria Social Cognitiva; Levantar a prevalência do estresse e do Burnout; Identificar os níveis de estresse e de Burnout; Analisar quais os principais fatores de influência para incidência da Síndrome de Burnout em professores; Identificar os níveis de autoeficácia para ensinar remotamente; Analisar a percepção de saúde dos docentes no contexto da pandemia

Endereço: Rua Augusto Comita nº 01 - Campus do Guamá, UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepcca@ufpa.br

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
(continuação)

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: S.194.012

da COVID-19; Identificar os principais sintomas físicos, emocionais e cognitivos-comportamentais experimentados pelos professores durante o período da pandemia; Verificar as dimensões da Síndrome de Burnout nos professores e relacionar com as variáveis sociodemográficas e suas condições de trabalho; Analisar a percepção de auto-eficácia e verificar se funciona como variável mediadora entre as condições sociodemográficas e

de trabalho e o desenvolvimento do Burnout no contexto da pandemia; Investigar o papel da formação inicial para o desenvolvimento de uma auto-eficácia elevada e para prevenção da Síndrome de Burnout Realizar um levantamento do nível de estresse dos agentes prisionais no Complexo Penitenciário de Americano - PA; (EVENT) Identificar dentre os participantes a predisposição à Síndrome de Burnout; Propor estratégias de coping baseadas na Autorregulação Emocional para o enfrentamento da Síndrome de Burnout e do estresse.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Todos os cuidados serão tomados a fim de garantir qualquer tipo de dano aos participantes, pois, entende-se que existem riscos, ainda que mínimos, decorrentes de pesquisas que envolvem seres humanos. Nesta pesquisa, os possíveis riscos são constrangimentos aos participantes ou quebra de sigilo dos dados da pesquisa. No caso do risco envolvendo constrangimento, os participantes terão suporte psicológico. Para evitar a quebra de sigilo, os arquivos contendo os dados da pesquisa serão de acesso exclusivo do pesquisador e serão protegidos com senha.

Benefícios:

Entende-se que este estudo oferecerá à comunidade educacional, representada nas categorias dos professores, diretores de escolas, alunos e pais, conhecimentos importantes para o melhoramento dos desempenhos de docentes e alunos e para o aprimoramento das relações desenvolvidas no ambiente escolar, potencializando os resultados de ensino. Desta forma, o diferencial desta pesquisa reside na ampliação dos estudos sobre Estresse, Burnout e a auto-eficácia em nível individual e coletivo e clima organizacional escolar, bem como entrega à comunidade científica e educacional de dados que poderão ser utilizados em futuras pesquisas e no aperfeiçoamento das instituições de ensino. No contexto da Segurança Pública, infere-se que esta pesquisa contribuirá para o conhecimento das condições de trabalho do agente prisionais no norte do país, bem como as possibilidades de intervenção para o melhoramento da saúde destes trabalhadores e do desempenho no contexto laboral.

Endereço: Rua Augusto Cordeiro nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICES - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepcca@ufpa.br

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
 (continuação)

UFGA - INSTITUTO DE
 CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO
 PARÁ



Continuação do Parecer: 5.104.012

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº4.477.447, que depois de ser analisado por este colegiado entende-se como satisfatório as resoluções das pendências citadas no parecer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

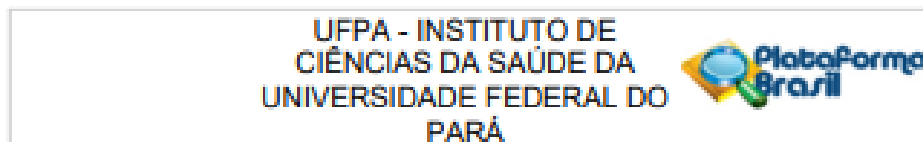
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BÁSICAS DO PROJETO 1637078.pdf	16/09/2021 13:06:45		Aceito
Outros	SEAP_autorizacao_gab.pdf	16/09/2021 13:05:17	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMITE.pdf	16/09/2021 13:03:56	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADAPESQUISAok.pdf	16/09/2021 13:01:18	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2020ok.pdf	16/09/2021 13:00:43	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECLICOMISSO_PESQ2.pdf	16/09/2021 13:00:20	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeaceite_orientador2.pdf	16/09/2021 12:59:41	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Outros	folhaderosto_PPGSP.pdf	16/09/2021 12:58:35	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeconsentimento_INSTITUICAO2.pdf	16/09/2021 12:57:27	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_PPGED.pdf	16/09/2021 12:51:42	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSDECOLETA.docx	25/09/2020 13:23:43	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito

Endereço: Rua Augusto Comte nº 01 - Campus do Guamá, UFGA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
 Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
 UF: PA Município: BELEM
 Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepcca@ufpa.br

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
(final)



Continuação do Parecer: 5.104.012

Outros	declaracaodeisencaocomustinancieirook.pdf	25/09/2020 13:22:23	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Outros	CARTEDEENCAMINHAMENTOok.pdf	25/09/2020 13:20:22	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 12 de Novembro de 2021

 Assinado por:
 Wallace Raimundo Araujo dos Santos
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Correa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.	
Bairro: Guamá	CEP: 66.075-110
UF: PA	Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735	Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepcca@ufpa.br

ANEXO B

CAPA DO ARTIGO PUBLICADO EM REVISTA AVALIADA COM QUALIS CAPES
REFERENTE AO TEMA DA TESE

Revista
Ciências & Ideias

VOLUME 14 – JANEIRO/DEZEMBRO – 2023



A SAÚDE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

TEACHERS' HEALTH IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC: NA INTEGRATIVE LITERATURA REVIEW

Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira

erika.silva.pereira@iced.ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maely Ferreira Holanda Ramos

maelyramos@ufpa.br
Universidade Federal do Pará, Brasil

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de caracterizar as pesquisas sobre saúde docente no contexto da pandemia. Realizou-se uma Revisão Integrativa da Literatura, de abordagem qualitativa no Portal da CAPES, SciELO e LILACS, levantando artigos sobre a temática dos anos de 2020 e 2021 e buscando responder à pergunta "Qual o panorama dos estudos sobre a saúde docente no contexto da pandemia da COVID-19?". Utilizou-se a análise descritiva para caracterização dos artigos e aplicou-se a técnica de Análise de Conteúdo para os dados qualitativos. Os resultados mostraram que o tema da saúde docente no contexto da pandemia é de interesse global uma vez que já existem publicações desenvolvidas em maior parte dos continentes. As buscas resultaram na seleção de dez artigos de acordo com critérios de elegibilidade pré-estabelecidos. Constatou-se que todas as pesquisas foram empíricas, em sua maioria de natureza quantitativa e aplicadas com professores da Educação Básica. Além disso, a análise de conteúdo denotou a presença de seis categorias mais investigadas nos artigos: Problemas de saúde mental ($f = 22$), Condições de trabalho ($f = 14$), Problemas físicos de saúde ($f = 8$), Prevenção e intervenção para saúde docente ($f = 7$), Relações sociais alteradas ($f = 6$) e Aspectos cognitivos ($f = 5$). Conclui-se que as mudanças ocorridas em razão da pandemia da COVID-19, trouxeram repercussões negativas para a saúde e trabalho dos professores ao redor mundo, uma vez que os estudos apontaram prevalência de problemas relacionados à saúde física e mental, condições de trabalho adversas, mudanças nas relações sociais, alteração nos aspectos cognitivos e necessidade de prevenção e intervenção para a saúde destes profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde docente; Docentes; Pandemia; Coronavírus.

ABSTRACT

This study aimed to characterize research on teacher health in the context of the pandemic. An Integrative Literature Review was carried out, with a qualitative approach, on the CAPES, SciELO and LILACS Portal, raising articles on the theme of the years 2020 and 2021 and seeking to answer the question "What is the panorama of studies on teacher health in the context of COVID-19 pandemic? Descriptive analysis was used to characterize the articles and

doi: 10.22047/2176-1477/2023.v14.2182

Recebido em: 07/07/2022

Aprovado em: 09/08/2023

Publicado em: 18/08/2023