



Correspondência aos Autores

<sup>1</sup> Djanires L. Neto de Jesus  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
E-mail: netoms@uems.br  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/0080447988753959>

<sup>2</sup> Flavinês Rebolo  
Universidade Católica de Brasília  
E-mail: flavines.rebolo@uol.com.br  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/7132889814371370>

Submetido: 11 nov.2022  
Aceito: 17 dez. 2022  
Publicado: 30 jan. 2023

 10.20396/riesup.v10i00.8667528  
e-location: e024040  
ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Estresse e Tecnoestresse Docente: Os Efeitos do Ensino Remoto Emergencial em Professores Universitários Brasileiros

Djanires L. Neto de Jesus<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1434-5080>

Flavinês Rebolo<sup>2</sup>  <http://orcid.org/0000-0002-4763-7434>

### RESUMO

**Introdução:** A pandemia da COVID-19 provocou a necessidade de isolamento social, o que levou as instituições educacionais a adotarem, desde março de 2020, o Ensino Remoto Emergencial. **Objetivo:** Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é apresentar resultados de uma pesquisa sobre a relação entre mal-estar, mais especificamente dos níveis de estresse e tecnoestresse docente, com o uso excessivo das Tecnologias Digitais Informativas e Comunicacionais. **Metodologia:** A metodologia, de natureza quanti-qualitativa, descritiva e exploratória, constituiu-se da realização do estado do conhecimento sobre a temática e da aplicação de um questionário respondido por 311 professores universitários brasileiros. As análises foram realizadas por meio de estatística descritiva e com a triangulação dos resultados de pesquisas anteriores e dos dados empíricos. **Resultados:** Os resultados apontaram que 84,9% dos professores que responderam ao questionário apresentam algum nível de estresse, sendo que 24,1% estão na fase de alarme, 33,8% na fase de resistência e 27% na fase de exaustão. Dentre os respondentes, 66,2% atribuiu o aumento do estresse ao uso exaustivo das Tecnologias Digitais Informativas e Comunicacionais durante o ensino remoto. Por último, 72,6% dos docentes que receberam formação continuada ainda se considera em níveis básicos de habilidades e competências para o uso das tecnologias digitais. **Conclusão:** Conclui-se, a partir dos resultados, que há a necessidade de investimento na formação continuada para os professores, bem como de realização de novas investigações para acompanhar os efeitos do mal-estar docente, do estresse e do tecnoestresse sobre a saúde e o trabalho dos professores universitários.

### PALAVRAS-CHAVE

Estresse profissional. Ensino pela internet. Prática docente. Professores universitários.

## Teacher Stress and Technostress: The Effects of Emergency Remote Teaching with Brazilian University Professors

### ABSTRACT

**Introduction:** The COVID-19 pandemic has provoked the urge for social isolation, which has led educational institutions to adopt, since March 2020, Emergency Remote Teaching. **Objective:** In this context, the general objective of this article is to present results of a survey on the relationship between discomfort, more specifically the levels of teacher stress and technostress, with the excessive use of Digital Information and Communication Technologies. **Methodology:** The methodology, of a quanti-qualitative, descriptive, and exploratory nature, consisted of the realization of the state of knowledge on the subject and the application of a questionnaire answered by 311 Brazilian university professors. The analyses were performed by means of descriptive statistics and with the three-way analysis of the results of previous research and of the empirical data. **Results:** The results pointed out that 84.9% of the professors who answered the questionnaire present some level of stress, where 24.1% are in the alarm phase, 33.8% in the resistance phase and 27% in the exhaustion phase. Among the respondents, 66.2% attributed the increased stress to the exhaustive use of Digital Information and Communication Technologies during remote teaching. Finally, 72.6% of the teachers who received continuing education considered themselves to be at basic levels of skills and competencies for the use of digital technologies. **Conclusion:** It is concluded from the findings that there is a need for investment in continuing education for professors, as well as further research to track the effects of faculty unease, stress, and technostress on the health and work of university professors.

### KEYWORDS

Occupation stress. Internet teaching. Teacher's practice. University professors.

## Estrés y Tecnoestrés Docente: Efectos de la Enseñanza Remota de Emergencia en Profesores Universitarios Brasileños

### RESUMEN

**Introducción:** La COVID-19 provocó la necesidad de aislamiento social, lo que llevó a las instituciones educativas a adoptar, desde marzo de 2020, el Aprendizaje Remoto de Emergencia. **Objetivo:** El objetivo general de este artículo es presentar los resultados de una investigación sobre la relación entre el malestar, más específicamente los niveles de estrés y tecnoestrés docente, con el uso excesivo de Tecnologías Digitales Informacionales y Comunicacionales. **Metodología:** La metodología, de carácter cuantitativo-cualitativo, descriptivo y exploratorio, consistió en la realización del estado de conocimiento sobre el tema y la aplicación de un cuestionario respondido por 311 profesores universitarios brasileños. Los análisis se realizaron mediante estadística descriptiva y con la triangulación de los resultados de investigaciones previas y datos empíricos. **Resultados:** Los resultados mostraron que el 84,9% de los docentes que contestaron el cuestionario presentan algún nivel de estrés, con 24,1% en la fase de alarma, 33,8% en la fase de resistencia y 27% en la fase de agotamiento. Entre los encuestados, el 66,2% atribuyó el aumento del estrés al uso exhaustivo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación durante la enseñanza a distancia. Finalmente, el 72,6% de los docentes que recibieron educación continua aún se consideran en niveles básicos de habilidades y competencias para el uso de tecnologías digitales. **Conclusión:** De los resultados se concluye que es necesario invertir en la formación continua de los profesores, así como realizar nuevas investigaciones para monitorear los efectos del malestar, estrés y tecnoestrés docente en la salud y el trabajo de los profesores universitarios.

### PALABRAS CLAVE

Estrés profesional. Enseñanza por internet. Práctica de la enseñanza. Profesores universitarios.

### CRediT

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob o CAAE n. 33114820.1.0000.8030.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Redação; Rascunho original; Análise do Dados; Revisão & Edição: NETO DE JESUS, D. L.; REBOLO, F.

**Editores de seção:** Charlene Bitencourt Soster Luz, Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

## 1 Introdução

O cenário mundial da educação vem, nos últimos anos, passando por grandes transformações e impactos sociais severos. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2021) revelam que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das instituições de ensino devido à COVID-19. Desde o início da pandemia os governos de mais de 190 países têm se esforçado para minimizar os fechamentos dessas instituições. Desde então, mais de 800 milhões de estudantes – ou seja, mais da metade da população estudantil mundial – ainda enfrentam interrupções significativas, que vão desde o fechamento de escolas até a redução do calendário escolar (UNESCO, 2021).

No contexto do ensino superior brasileiro, a suspensão das aulas presenciais ocorreu pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizava o oferecimento de aula remotas por trinta dias. No entanto, com os contágios de COVID-19 se alastrando por todo Brasil, essa determinação oficial foi substituída pela Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 e, posteriormente, pela Portaria MEC nº 1038, de 7 de dezembro de 2020, que prorrogou o prazo até 28 de fevereiro de 2021, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, visando a integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durasse a situação de pandemia (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b; BRASIL, 2020c).

Com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), cresceu a preocupação quanto às práticas pedagógicas dos docentes vinculados às instituições de ensino, desde a educação básica ao ensino superior. O longo período da pandemia levou ao acúmulo de trabalho desses profissionais e à utilização excessiva das Tecnologias Digitais Informativas e Comunicacionais (TDICs), despertando a atenção de pesquisadores para questões associadas ao mal-estar/bem-estar que impactaram esses docentes, conforme constatado ao realizarmos uma pesquisa sobre o estado do conhecimento (MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021) sobre essa temática.

A referida pesquisa foi realizada no período de março de 2020 a setembro de 2021, nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando os descritores “Ensino Remoto e Bem-estar/Mal-estar”.

Foram localizados doze trabalhos publicados, os quais revelam o contexto do ensino remoto, no que se refere aos aspectos metodológicos associados ao uso exclusivo das tecnologias digitais e informativas, em função da remotividade provocada pela pandemia (BONA, 2020; SANTOS, 2020; PAIVA, 2020; OLIVEIRA, 2020; GUSSO *et al*, 2020; SILUS, FONSECA, NETO DE JESUS, 2020a; SILUS, FONSECA, NETO DE JESUS,

2020b), à importância da formação continuada de professores (GOMES, 2020) e à preocupação com questões relacionadas à saúde e ao adoecimento dos professores, ao bem-estar e ao mal-estar docente (ANDRADE, 2020; CAVALCANTI, 2020; SOUZA *et al*, 2021; PENTEADO; COSTA, 2021); FERREIRA; PEZUK, 2021; REBOLO; CONSTANTINO, 2020).

Ainda que nos últimos anos as publicações acadêmico-científicas já apontassem para questões relacionais à acessibilidade ao “mundo digital”, as tecnologias digitais passaram a ser utilizadas em escalas exponenciais no período pandêmico. Algumas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras já vinham implementando esse processo de inclusão digital, sobretudo aquelas que ofertam cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), mas a maioria das IES, principalmente aquelas com cursos exclusivamente presenciais, ainda estavam longe de chegar ao que se vivenciou durante a pandemia, em que se presenciou uma educação totalmente digital.

Nessa conjuntura, destacamos que o ERE vem acentuando as diferenças entre aqueles estudantes que tinham maior dificuldades de aprendizagem; exigiu um novo docente, que precisou se (re)inventar, teve que se adaptar forçadamente às novas tecnologias e às metodologias ativas, transformando-se e dispendendo um grande esforço de adaptação e novas aprendizagens.

Ao se pensar no retorno gradativo das atividades presenciais das IES, com o respeito às regras sanitárias e de biossegurança definidas pelas organizações de saúde e governos, devido a diminuição dos índices de contágio da COVID-19, o foco precisa estar centrado nas pessoas, no bem-estar dos docentes e estudantes impactados pelos grandes esforços realizados, pelas perdas de amigos e parentes e pelas sequelas deixadas pela pandemia, as quais afetam diretamente os aspectos socioemocionais e pedagógicos dos agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, entre as várias questões associadas ao ERE e o bem-estar/mal-estar docente, listamos aquelas que, do ponto de vista epistemológico e aplicado ao contexto do Ensino Superior, afetam diretamente a dinâmica do trabalho, mais precisamente no que se refere ao desencadeamento de alguns motes emergenciais: as IES ofereceram infraestrutura tecnológica e informacional para implementação do ensino remoto? Houve formação continuada oferecida pela IES para superar os desafios da migração do ensino presencial para o digital? Como o docente lida com as questões socioemocionais dos estudantes, considerando a sua sobrecarga de trabalho e altos níveis de estresse? Como o docente lida simultaneamente com diversas ferramentas comunicacionais e informacionais, sobretudo nas variadas redes sociais utilizadas pelos estudantes? Como promover o bem-estar docente, diante de tantos desafios provocados pelo ERE?

Essas e outras questões ainda exigem respostas, pois, para que as IES garantam a sua função de oferecer uma formação superior de qualidade, é preciso considerar a avaliação geral dos docentes, estudantes, pessoal administrativo, famílias, organizações reguladoras

públicas e privadas além da sociedade como um todo, considerando que a educação só acontece quando existe o engajamento sistêmico, que neste caso, está sendo afetado diretamente por esse modelo remoto imposto.

Nesse contexto, e buscando respostas para os questionamentos colocados acima, este artigo apresenta as primeiras análises dos dados de uma pesquisa em andamento de pós-doutoramento em Educação intitulada “Reflexos socioemocionais e pedagógicos na atuação dos professores da Educação Superior brasileira com Ensino Remoto Emergencial (ERE)”. Para tanto, neste recorte, o objetivo central é apresentar resultados sobre a relação entre mal-estar, mais especificamente dos níveis de estresse docente, com o uso excessivo das TDICs durante a remotividade do Ensino Superior.

## 2 Estresse e Tecnoestresse docente: a relação com o uso excessivo das TDICs durante a remotividade educacional

Vivemos na era da informação e comunicação, em uma rede global, conectada, escalável e multifacetada “[...] de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar” (GÓMEZ, 2015, p. 14). Ou seja, com essa velocidade de acontecimentos, é natural pensar que o sistema educacional mundial seria afetado pela sociedade do conhecimento, impulsionando abordagens diferentes em que a tecnologia, mesmo não sendo o elemento principal dessa transformação, não é algo incógnito, sobretudo aos docentes, que vivem uma nova organização de trabalho, em que se faz necessária a especialização dos saberes.

Nesse sentido, de acordo com Bona (2020, p. 16), “[...] cada vez mais é exigido do professor que oriente seus alunos acerca de como colher, pesquisar, abstrair e utilizar toda a informação que o mundo tecnológico disponibiliza, agregando e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.” Para o autor, tem consistido em um desafio para a educação superior conseguir realizar a inserção de professores e alunos na cultura digital, afirmação que se confirma no contexto pandêmico, em que o ERE substituiu as formas mais tradicionais de atuação do docente.

Sobre esse aspecto, Koehler e Mishra (2005) têm disseminado a Teoria do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (*TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge*), fundamentados nos estudos de Shulman (2014), mais especificamente sobre a categoria Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*PCK - Pedagogical Content Knowledge*). O TPACK refere-se à forma sintetizada de conhecimento com a finalidade de integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), atualmente conhecidas como TDICs, com o ensino e aprendizagem em sala de aula, ou seja, ressaltam as vinculações existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares,

conceituando como esta tríade se integra para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais (HARRIS, MISHRA e KOEHLER, 2009).

Na prática, o que se percebeu com os dados coletados da pesquisa e que serão apresentados adiante, é que tais conhecimentos baseadas nessa teoria não estão vinculados nas formações docentes de forma geral, nem tampouco na prática docente. Para que ela ocorra, é preciso entendê-la como uma forma emergente de conhecimento que vai além dos três componentes separados (conteúdo, pedagogia e tecnologia). As suas bases do conhecimento estão integradas, fundamentadas na prática pedagógica a partir da união desses três elementos-chave e são utilizadas no ensino das disciplinas lecionadas, baseadas em conteúdos específicos, para que sejam significativas (HARRIS, MISHRA e KOEHLER, 2009).

Essa (des)integração de fatores pode estar associada a diversas razões pessoais dos docentes, seja pela própria formação universitária, pelo incentivo continuado pelas IES, contrapartida dos estudantes, fadiga/estresse na atuação profissional ou até mesmo pela (des)valorização salarial do próprio mercado e/ou governos. De acordo com Bona (2020, p. 49) “A cada dia é mais notória e crescente a demanda por inovações pedagógicas no ensino [...] Entretanto, a formação do professor que atua nesse segmento é pouco valorizada [...]”, em parte devido à lógica do mercado defendida na relações existentes da educação com o sistema produtivo, mais focado no tecnicismo, de que “quem sabe fazer sabe ensinar”.

Ao contrário disso, cabe observar que a atuação docente, sobretudo no contexto universitário, não é estática e permanente, pois deve se basear na conexão de “[...] conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico [e/ou] ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão [...]” (LUCARELLI, 2000, p. 36).

Complementando essa ideia de que os docentes são geradores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza, Tardif, Lessard e Lahaye (2001, p. 213) reforçam,

Que os saberes que servem de base para o ensino, tais como vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...]

Observando essas características que são complexas e desafiadoras para o docente universitário, sobretudo nesse cenário em que as TDICs ganharam impulso com o ERE e, mais ainda, com o isolamento social imposto pela pandemia, redobrou-se a preocupação dos professores em incentivar ações que vão além do contexto teórico-prático e que simulem, mesmo com precariedade, esses ambientes de prática profissional com o uso de ferramentas tecnológicas, oferecidas pelas IES ou, na maioria dos casos, por iniciativa dos próprios docentes. Exemplo disso ocorre com as disciplinas práticas (como Estágio Supervisionado e Atividades Práticas) previstas nos conteúdos curriculares dos cursos superiores, que foram

substituídas por atividades totalmente remotas. Para Tardif (2010, p. 53) “[...] A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experenciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

Nesse sentido, o docente de fato vem retraduzindo as suas competências e habilidades ao tentar conduzir de forma significativa em seu planejamento didático os conteúdos possíveis de serem aplicados de forma síncrona ou assíncrona, o uso de ferramentas digitais disponíveis e oferecidas pelas IES, a competência para lidar com as questões socioemocionais dos estudantes, as demandas apontadas pelo mercado de trabalho que exige qualificação profissional, a limitação de recursos financeiros dos estudantes e dos professores para investirem em equipamentos tecnológicos e de internet para promover a acessibilidade necessária, entre outros fatores que alavancam o mal-estar dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A presença do estresse (e do tecnoestresse) em professores universitários afeta não só o nível de satisfação do profissional, mas também a qualidade de ensino e das relações interpessoais dentro e fora do ambiente de trabalho, causando sentimento de frustração, alterações de humor, patologias físicas e psíquicas, podendo também gerar estresse nos estudantes. Nesse sentido, identificar o nível de estresse dos docentes e os possíveis fatores desencadeadores em cada contexto escolar contribui para a criação de estratégias de melhoria do ambiente de trabalho e enfrentamento das situações adversas vivenciadas, levando a uma possível minimização do estresse e do mal-estar docente.

Selye (1956), primeiro pesquisador a utilizar o termo estresse, o definiu como Síndrome da Adaptação Geral, constituída por três fases: fase de alarme; fase de resistência e fase de exaustão. Na fase de alarme, o corpo mobiliza recursos para lidar com a situação estressora, ocorrendo uma descarga de adrenalina, noradrenalina e cortisol, acelerando alguns processos corporais e desacelerando outros. Ainda nesta fase, ocorrem alguns sintomas como dor de cabeça, fadiga, dor muscular, falta de ar, diarreia, dor de estômago, perda de apetite e falta de energia. Já a fase de resistência ocorre com a presença prolongada do agente estressor, exigindo maior esforço de adaptação por parte do organismo. Neste momento, geralmente acontece uma rarefação do sangue e a glicemia volta ao normal. Apesar de restabelecida a homeostase, a resistência a outros estressores fica reduzida, sendo uma fase em que os primeiros sinais psicossomáticos aparecem. Por último, a fase de exaustão, quando os hormônios do estresse e os recursos para a adaptação do corpo são esgotados, causando o surgimento de doenças psicossomáticas e até mesmo um colapso total do organismo.

Lipp (2003) destaca ainda que a energia decorrente destas descargas se manifesta no indivíduo por meio do aumento da motivação e do entusiasmo, podendo aumentar a disposição do indivíduo, mas, ao mesmo tempo, acontece uma quebra da homeostase, pois o dispêndio da energia não se dá para o equilíbrio, mas sim a fim de enfrentar e se adaptar a uma situação desafiadora.

As situações desafiadoras para os docentes se intensificaram com o ERE e o uso intenso de novas tecnologias, mas ainda não se tem muito claro quais características das TDICs criam estresse. Ayyagari, Grover e Purvis (2011) construíram e testaram um modelo que permitiu identificar algumas características das TDICs que podem contribuir para o desenvolvimento do estresse. Segundo os autores o “modelo de ajuste pessoa-ambiente” pode ser utilizado como uma lente teórica e,

[...] propõe que certas características da tecnologia - como usabilidade (utilidade, complexidade e confiabilidade), intrusividade (presenteísmo, anonimato), e dinamismo (ritmo de mudança) - estão relacionados a Estressores (sobrecarga de trabalho, ambiguidade de papéis, invasão de privacidade, conflito trabalho-casa e insegurança no trabalho) (AYYAGARI, GROVER e PURVIS, 2011, p. 831).

Brod (1984) cunhou o termo tecnoestresse, definindo-o como o estresse relacionado aos efeitos psicossociais negativos provocados pelo uso das tecnologias digitais. Para ele, o tecnoestresse é “[...] uma enfermidade de adaptação causada pela falta de habilidade para tratar com as novas tecnologias de computadores de maneira saudável” (CARLOTO, 2010, p. 311), que pode gerar atitudes de descrença, fadiga, ansiedade e sentimento de ineficácia nos trabalhadores, prejudicando tanto a saúde individual quanto a saúde organizacional. Salanova, Llorens, Cifre e Nogareda (2007) a partir da definição de Brod (1984), propuseram um modelo para análise do tecnoestresse constituído de três dimensões: 1) afetiva (ansiedade versus fadiga); 2) atitudinal (atitude de descrença frente a tecnologias); e 3) cognitiva (crenças de ineficácia no uso de tecnologias).

Esses modelos que contribuem para compreender as causas e consequências do tecnoestresse em docentes serão discutidos mais adiante, juntamente com os resultados da pesquisa.

### 3 Método, Amostra e Instrumentos de Pesquisa

A metodologia aplicada, de natureza quanti-qualitativa, está concatenada com os objetivos propostos, estabelecendo as devidas conexões para a obtenção do *corpus* teórico-empírico de análise e produção textual qualificada a partir dos resultados obtidos, no tempo e espaço da pesquisa em questão. Assim posto, a construção deste texto foi realizada a partir de um processo de triangulação, entrelaçando três fontes de informações: 1) resultados de pesquisas anteriores obtidos a partir do Estado do Conhecimento (EC); 2) dados empíricos obtidos por meio de questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa e analisados por meio de estatística descritiva; 3) análise, a partir do referencial teórico de autores que estudam a temática central, buscando conferir originalidade e relevância à discussão.

Com a abordagem quanti-qualitativa proposta, recorremos a Gramsci (1995, p. 50) que defende que “[...] trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretenda esquecer a ‘qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista”. Para o



autor, a utilização de dados quantitativos parte do desejo do pesquisador em desenvolver análises qualitativas segundo um modo de desenvolvimento que pode ser controlado e mensurado.

Entendemos a necessidade de interação entre as abordagens quantitativas e qualitativas, pois são fenômenos reais que atribuem sentido concreto aos dados, permitindo “[...] que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247). Nesse sentido, a confluência entre essas duas naturezas contribui para gerar e aprofundar questões de pesquisa.

A partir desta proposta, foi elaborado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, utilizando o aplicativo *Google Forms*, constituído de trinta questões assim distribuídas: dez questões sobre dados sócio profissionais e vinte questões sobre percepções, sentimentos, habilidades e apoio da IES durante o período de Ensino Remoto Emergencial.

O critério utilizado para a estratificação da amostra foi condicionado aos docentes brasileiros que atuam em cursos presenciais de IES que aderiram ao ERE, entre os meses de junho a setembro de 2021. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no último censo publicado, em 2020, constava 386.073 docentes vinculados ao ensino superior e em exercício (BRASIL, 2020d). A partir disso, considerando a margem de erro de 5% e nível confiança de 90% sobre a população destacada pelo Inep, foi selecionado estatisticamente o universo de participantes necessário, definindo-se o mínimo de 273 respondentes. Os participantes da pesquisa foram convidados a participar do estudo por e-mail, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. No convite já constava o *link* para acessar o questionário *online*, e houve o retorno de 311 questionários respondidos.

Para este artigo foram selecionados e analisados quatro questionamentos: 1) Qual a sua carga de estresse durante a pandemia da COVID-19?; 2) A quais motivos você atribui essa carga de estresse?; 3) A sua IES promoveu aos docentes formação continuada para o uso das TDICs?; 4) Como você avalia a sua competência para o uso das TDICs? Para as análises utilizou-se a estatística descritiva que, de acordo com Reis e Reis (2002, p. 5), “[...] é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados” e contribui para “[...] organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas” nos dados coletados.

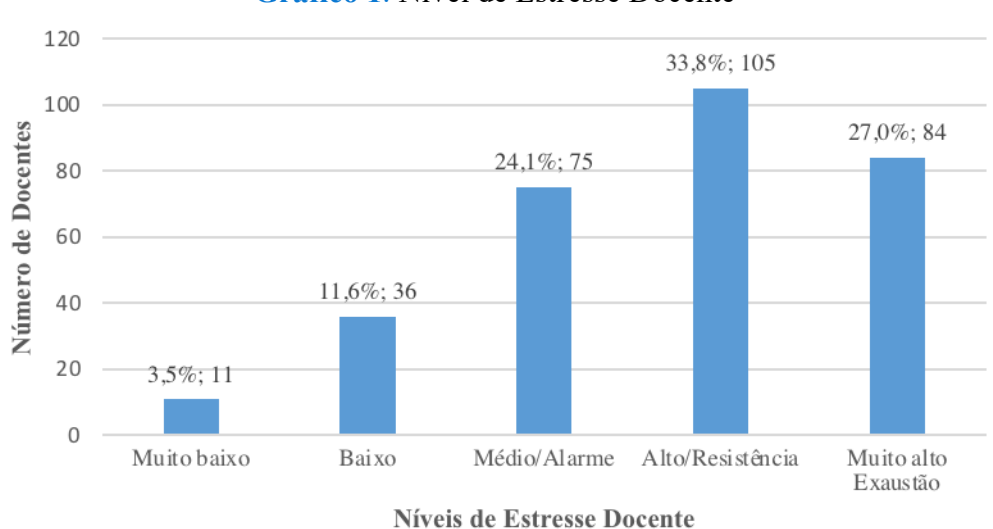
Tais questionamentos foram selecionados a partir do instrumento de pesquisa aplicado, sendo que os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes mesmo de responder, no qual foram apresentados os objetivos e riscos da pesquisa, conforme as diretrizes éticas do Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH) vinculados à Universidade que aprovou a pesquisa, bem como do Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

## 4 Resultados

O perfil sócio profissional dos participantes da pesquisa, e acordo com os dados obtidos, ficou assim delineado: 63% se identificaram pelo gênero feminino; 31,8% com faixa etária de 36 a 45 anos e 25,4% de 51 a 60 anos; 21,5% possui 25 anos ou mais de tempo de serviço em sala de aula e 17,4% entre 20 a 25 anos de serviço. Sobre o local de residência, houve respondentes de todos os estados do Brasil, no entanto, os mais representativos foram 42,8% Mato Grosso do Sul; e 15,8% de São Paulo. Em relação ao grau de escolaridade, 47,9% possui doutorado, 29,3% mestrado e 15,1% pós-doutorado, sendo que a área de formação acadêmica predominante é em Ciências Sociais Aplicadas (29,9%), seguida das Ciências Humanas (24,8%). Sobre o vínculo profissional, 50,8% é oriundo de IES pública e 40,8% de IES privada; além disso, 64,3% atua em universidades e 13,5% em centros universitários.

As respostas dadas ao questionamento: “Qual a sua carga de Estresse durante a Pandemia da COVID-19?”, apresentadas no Gráfico 1, permitem observar que esse grupo de professores já apresenta dados preocupantes.

**Gráfico 1.** Nível de Estresse Docente



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

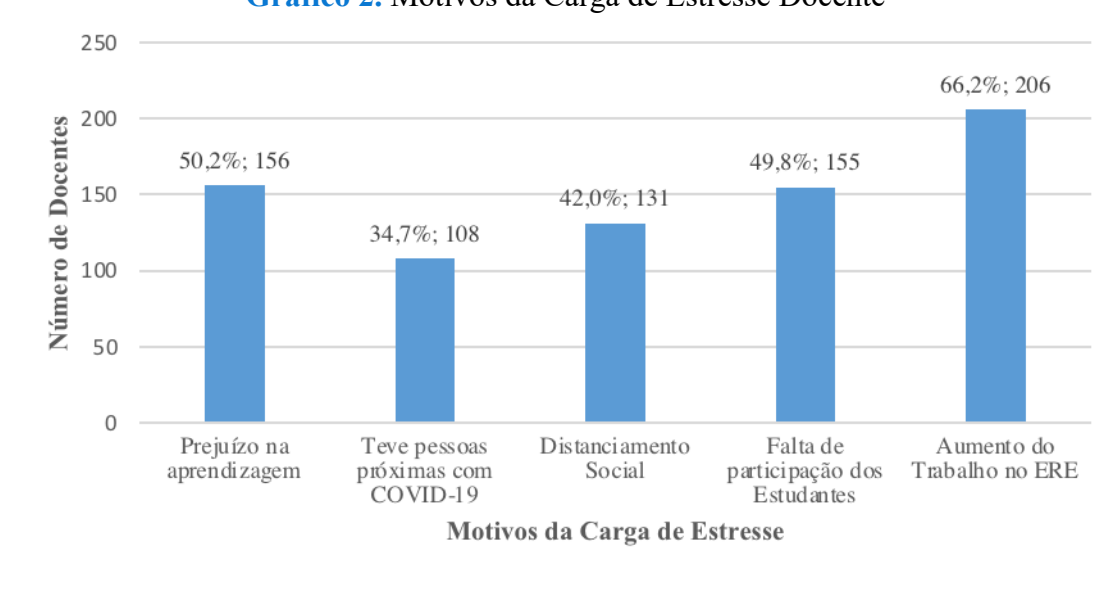
De acordo com os resultados ilustrados no Gráfico 1, percebe-se que 84,9% dos docentes já apresentam algum nível de estresse, sendo que 24,1% estão na fase de alarme, 33,8% na fase de resistência e 27% na fase de exaustão. Mesmo considerando que o estresse não é o elemento patogênico das doenças, ele conduz a um enfraquecimento do somático e do psicológico que se manifesta devido ao estado de exaustão presente (LIPP e MALAGRIS, 2005). Além disto, deve-se considerar que “[...] quando o estresse atua por um longo período de tempo, ou é muito intenso, o organismo tem que despender muita energia, provocando um desequilíbrio, podendo assim se tornar vulnerável às doenças” (SILVA e MARTINEZ, 2005,

p. 55). Nesse sentido, de março de 2020 a setembro de 2021, quando este artigo foi escrito, passaram-se 18 meses em que esses professores têm sentido essa experiência exaustiva, o que pode levar a uma maior predisposição a doenças.

Cabe reforçar, também, que o estresse promove um desgaste geral do organismo, o que pode levar os docentes a patamares que podem fugir do autocontrole, sobretudo pela carga de responsabilidades que a condição de ERE provocou, não somente para planejar e agir de forma didática e pedagógica diferenciada, mas pelas exigências que extrapolam o fazer docente, induzindo os professores a se tornarem produtores de vídeos e edição, roteiristas, apresentadores, influenciadores digitais, além de outras atividades e enfrentamentos exigidos pelo período pandêmico e em todos os âmbitos da vida.

Dando continuidade às análises, para a pergunta seguinte: “A quais motivos você atribui essa carga de Estresse?”, os docentes explicitam os seguintes motivos, apresentados no Gráfico 2:

**Gráfico 2.** Motivos da Carga de Estresse Docente

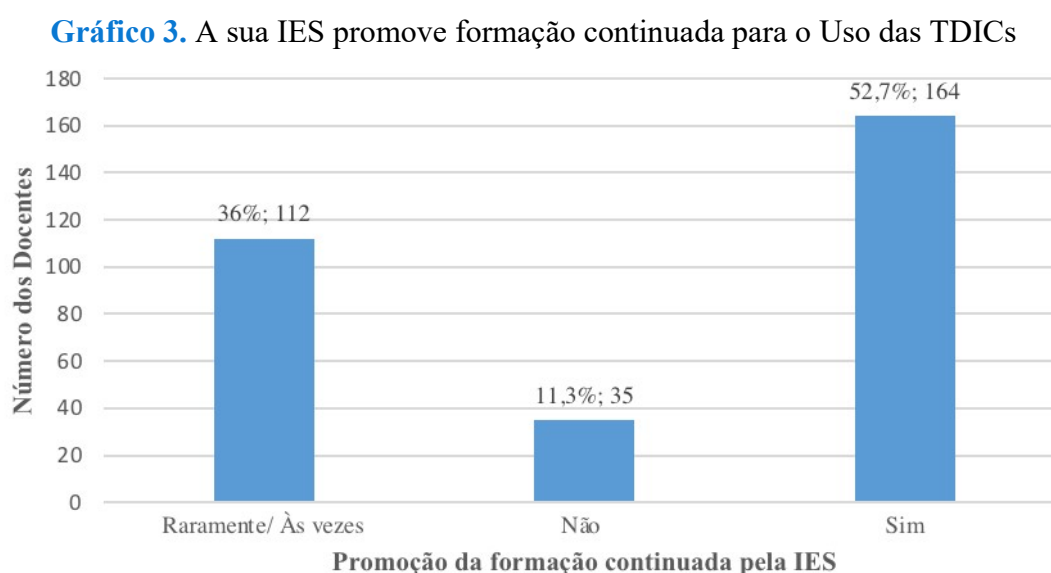


Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Quanto aos motivos que os docentes atribuem ao aumento da carga de estresse, de acordo com as respostas é possível perceber que, para 66,2% dos respondentes, o aumento da carga de trabalho do ERE com o uso exaustivo das tecnologias digitais foi a maior fonte de aumento de estresse. O prejuízo percebido na aprendizagem dos estudantes com as atividades síncronas e assíncronas promovidas também foi citado como motivo de estresse para 50,2% dos docentes participantes da pesquisa. E a falta de participação dos estudantes durante as aulas na modalidade remota foi apontada por 49,8% dos docentes.

Estas respostas apontam que o estresse pode estar diretamente relacionado às mudanças drásticas no modo de ensinar do docente universitário que, acostumado ao modelo tradicional de ensino, viu-se realizando diversas atividades digitais simultaneamente, bem como a dificuldade de adaptação dos estudantes que também não estavam preparados para o ensino exclusivamente nessa modalidade. Podemos afirmar ainda, com base nos estudos já citados de Brod (1984), que a pandemia da Covid-19 obrigou os docentes e os estudantes a se reinventarem, exigindo grandes esforços de adaptação de todos, provocando sintomas de tecnoestresse, seja de ordem afetiva, atitudinal e/ou cognitiva.

Nesse mesmo caminho, foi apontado que as IES também precisaram se adaptar, tanto para se equiparem com ferramentas tecnológicas modernas e intuitivas como também para fornecerem formações continuadas aos professores para lidar com o uso das TDICs. Sobre esse aspecto, as respostas dadas pelos participantes desta pesquisa à pergunta “A sua IES promoveu aos docentes formação continuada para o uso das TDICs?” aponta que a maioria das IES se preocupou em oferecer essas formações, como se percebe no Gráfico 3.



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

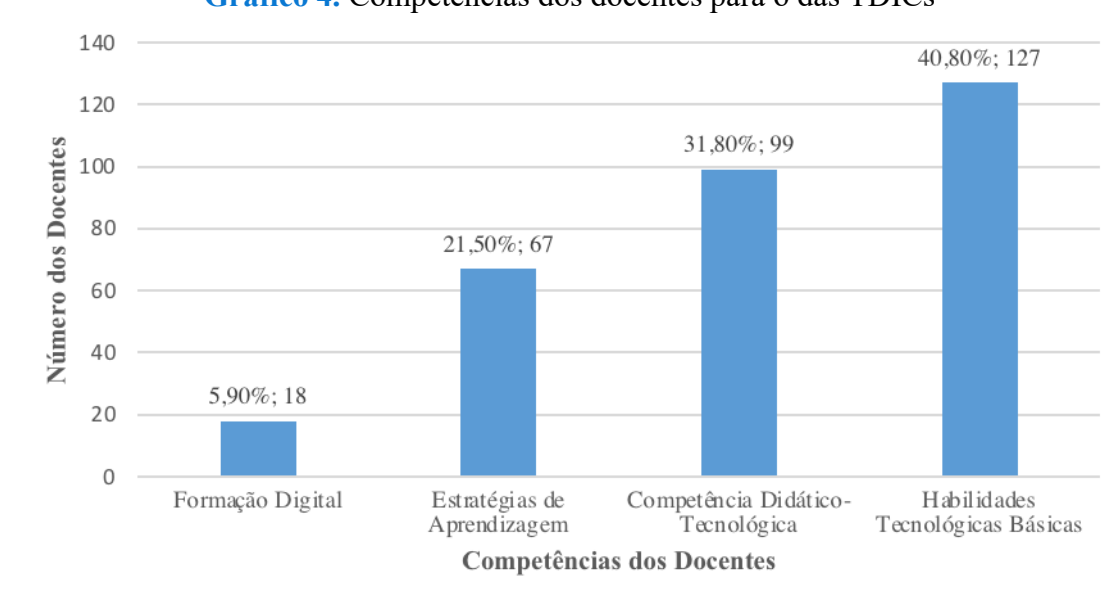
Apesar da maioria (52,7% dos respondentes) confirmar que recebeu apoio de suas IES por meio de formação continuada em TDICs, é preciso considerar que uma parte representativa dos docentes desse grupo participante da pesquisa não recebeu apoio para enfrentar o processo disruptivo do modelo “analógico” praticado no ensino presencial, para outro, totalmente remoto. Nesse caso, parte das queixas dos docentes com altos de níveis de estresse e tecnoestresse podem estar associadas à falta de habilidades para transposição didática, com tais recursos disponíveis. E, nesse caso, a formação continuada para o desenvolvimento de habilidades para o uso das TDICs é fundamental para a minimização do estresse dos docentes.

Em 2010, portanto antes do contexto pandêmico aqui tratado, Carlotto e Câmara (2010) já alertavam que

[...] nesse cenário de múltiplas exigências organizacionais de atualização e capacitação, o trabalhador é constantemente chamado a lidar com novas informações e cada vez mais se vê diante de inúmeras situações às quais precisa se adaptar. Seu trabalho requer maior exigência cognitiva e, por esse motivo, maior é a sobrecarga em seus processos mentais. Essa sobrecarga, causada pelos estímulos internos (necessidades e perspectivas pessoais) e externos (exigências dos sistemas produtivos e pressão social), é cada vez maior e mais recorrente (CARLOTTO; CÂMARA, 2010, p. 311).

Quanto às habilidades para usar as TDICs no processo de ensino e aprendizagem, a partir das respostas dadas à pergunta: “Como você avalia a sua competência para o uso das TDICs?”, os participantes desta pesquisa responderam conforme o apresentado no Gráfico 4.

**Gráfico 4.** Competências dos docentes para o das TDICs



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Comparando-se os dados apresentados nos Gráficos 4 e 3 observa-se que, apesar de a maioria dos docentes desta pesquisa terem recebido formação por suas IES, um grande percentual (40,8%) ainda se considera em níveis básicos de habilidades e competências com o uso das tecnologias que, se somados àqueles que consideram possuir competência didático-tecnológica, chega-se a 72,6% dos respondentes com algum déficit ou dificuldade no uso das TDICs. Ou seja, ainda que exista o esforço do docente em buscar se adaptar às condições impostas pelo contexto pandêmico que levou ao ERE, o fator tempo para se adaptar ao “novo” modo de ensinar e aprender deve ser considerado, afinal, estamos tratando de grupos distintos de formação acadêmica, tempo de experiência profissional, faixa etária, vínculo profissional, condições de trabalho, de acesso aos recursos e equipamentos tecnológicos e informacionais necessários, entre outros fatores que impactam diretamente a prática docente.

É imperativo que “[...] cabe ao docente universitário o desafio de dialogar com as novas tecnologias sem perder a sua didática interativa na construção dos saberes em sala de aula” (BONA, 2020, p. 18). Soma-se a esse esforço a necessidade de considerar que o bem-estar e a qualidade de vida no trabalho docente é uma condição básica para que suas ações gerem resultados significativos.

Com isso, a tecnologia ganha velocidade e dinamismo durante o período do ERE, afetando diretamente a dinâmica docente, cujos resultados podem ser evidenciados com os altos índices de estresse tecnológico, denominado de tecnoestresse. Diante desse contexto, percebemos que as transformações geradas pelas novas tecnologias demandam ações de prevenção, a fim de evitar riscos e efeitos negativos para o trabalhador e, em consequência, para a organização na qual os professores estão vinculados profissionalmente.

## 5 Considerações Finais

As mudanças geradas pelas novas tecnologias e, especialmente, pelo período pandêmico que estamos vivendo, demandam vários esforços de adaptação de docentes, estudantes e IES para superar os desafios colocados pelo ERE. No caso específico dos docentes, foco de análise deste estudo, percebe-se que, apesar de várias ações de formação e apoio tecnológico oferecidos pelas IES, não foi possível se evitar totalmente os riscos e efeitos negativos para a saúde e o trabalho do professor e, em consequência, para as IES.

No contexto pandêmico, o tecnoestresse entre docentes universitários está diretamente relacionado aos efeitos negativos do uso excessivo das TDICs, uma vez que, embora a legislação nacional permita até 40% de aplicação na integralização curricular disciplinas na modalidade EaD nos currículos universitários presenciais, o que se presenciou, na prática, foi uma ruptura do modelo de ensino presencial sem a introdução dessas ferramentas tecnológicas como mecanismos didáticos de interação entre professores e estudantes.

Com o desenvolvimento da pesquisa observamos nas respostas dos professores universitários que o ERE gerou tanto efeitos negativos como também positivos no bem-estar socioemocional. No primeiro aspecto, provocou aumento da ansiedade e fadiga comunicacional nos professores pelo uso contínuo das plataformas disponibilizadas pelas IES e pelo fato de suas redes sociais pessoais terem sido “invadidas” pelos estudantes, em tempo integral. Já no segundo aspecto, o ERE gerou novas experiências na didática docente, acompanhadas pelas formações continuadas oferecidas pelas IES que contribuíram com a aprendizagem e percepção de novos modos de ser professor.

Nesse conjunto de impactos gerados entendemos que a questão da tecnologia em si não é “neutra”, ou melhor, ela por si só não gera efeitos positivos nem negativos na relação didático-pedagógica. O que é levado em conta são os atributos que esses fatores (positivos e negativos) geram de demandas, a escassez de recursos tecnológicos e as crenças nas próprias

capacidades e competências para enfrentar o sucesso da mudança no modo de ensinar e aprender com o uso das TDICs.

A partir dos resultados, podemos afirmar que a mera exposição às TDICs no trabalho docente não gera efeitos socioemocionais negativos, mas sim que existem variáveis intervenientes que medeiam e modulam essa relação, como a avaliação da experiência passada com o uso das tecnologias, atitudes e valores (SALANOVA, 2003). A necessidade de formação continuada para que o uso das TDICs se torne facilitador do processo ensino e aprendizagem durante o período pandêmico é fato e foi realizada de acordo com as possibilidades oferecidas pelas IES. No entanto, é necessário e premente considerar a inclusão, nos currículos da formação inicial docente, de subsídios que contribuam para o desenvolvimento de “habilidades e competências fundamentais para [os docentes] lidarem com essas novas tecnologias, agregando, assim, uma epistemologia relevante ao ensino no âmbito universitário [...] que se desenvolvem dentro e fora dos círculos acadêmicos” (BONA, 2020, p. 16).

Diante de tais desafios, verificamos que as IES devem continuar investindo em formação continuada dos professores tanto nos aspectos tecnológicos como também socioemocionais, para que possa haver um equilíbrio entre a integração dos recursos didáticos utilizados antes da pandemia (modelo de ensino mais conservador) com aqueles recursos comunicacionais mais interativos e inovadores, experimentados durante o ERE. Quando essa questão for esclarecida, acreditamos que novas possibilidades surgirão, sobretudo a partir da continuidade de estudos acerca da temática que envolve o bem-estar docente, considerando a prática docente mais dinâmica e necessária para os tempos atuais, que exigem competências e habilidades atitudinais pessoais relevantes para a sociedade em geral.

## Referências

ANDRADE, Gabriel Rodrigues. **Análise da motivação da comunidade científica durante a pandemia da covid-19 em instituição de ensino superior privada**. 2020. 60f. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Universidade CESUMAR, Maringá, Paraná, 2020.

AYYAGARI, Ramakrishna; GROVER, Varun.; PURVIS, Russel. Technostress: Technological Antecedents and Implications. **MIS Quarterly**, [s.l.], v. 35, n. 4, p. 831-858, 2011.

BONA, Jefferson Luiz. **Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto**. 2020. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte, História e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 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: MEC, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 544, de 16 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. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1038, de 07 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019: notas e estatísticas**. Brasília (DF): INEP/ MEC, 2020d.  
BROD, Craig. **Technostress: the human cost of the computer revolution**. Reading, EUA: Addison-Wesley Publishing Company, 1984. 160p. ISBN 978-0201112115.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. O Tecnoestresse em Trabalhadores que atuam com Tecnologia de Informação e Comunicação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 308-317, 2010.

CAVALCANTI, Simone Alves. **Trabalho docente e cultura virtual no ensino superior: produção de subjetividade e saúde mental de professores**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

FERREIRA, Elizabete Cazzolato; PEZUK, Júlia Alejandra. Síndrome de Burn-out: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 02, p. 483-482, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200008>. Acesso em: 25 ago. 2021.

GOMES, Évora Nirvana. **Formação continuada de docentes do ensino superior no Brasil: realidades e perspectivas**. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020.

GÓMEZ, Ángel Perez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015. 192p. ISBN 978-8584290239.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 154p. ISBN 978-85-7019-554-

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

HARRIS, Judith; MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology



integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, [s.l.], v. 41, n. 4, p. 393-416, 2009.

KOEHLER, Matthew; MISHRA, Punya. Teachers learning technology by design. **Journal of Computing in Teacher Education**, [s.l.], v. 21, n. 3, p. 94-102, 2005.

LIPP, Marilda Emmanoel Novaes; MALAGRIS, Lúcia Emmanoel Novaes. Manejo do estresse. In: RANGÉ, Bernard (Ed.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicação e problemas**. Campinas: Psy II, 2005. 432p. ISBN 978-6558820253

LIPP, Marilda Novaes. **O Stress do Professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. 144p. ISBN:978853080678

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.) 186p. ISBN 85-308-0763-4

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. São Paulo: CRV, 2021. 174 p. ISBN 978-65-5868-991-1.

OLIVEIRA, Alice Virgínia Brito. **Discursos docentes da educação superior sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação no exercício profissional: um estudo de caso na Universidade Estadual de Alagoas**. 2020. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, SE, 2020.

UNESCO, Organização Das Nações Unidas Para A Educação, Ciência E Cultura. **Metade dos alunos fora da escola não têm computador em casa**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3kKt39t>. Acesso: 23 de ago de 2021.

PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro de. **A prática docente e as mediações didáticas na educação superior pela incorporação das TDIC: um estudo de caso**. 2020. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, SP, 2020.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino César Guimarães da. Trabalho docente com videoaulas em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e236284, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de Bem-estar Docente (EBED): desenvolvimento e validação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 444-460, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146531>. Acesso em: 25 ago. 2021.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. **Análise descritiva de dados:** Relatório técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Disponível em: [www.est.ufmg.br](http://www.est.ufmg.br). Acesso em: 25 ago. 2021.

SALANOVA, Marisa. Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, Madrid, Espanha, v. 19, n. 3, p 225-246, 2003.

SALANOVA, Marisa; LLORENS, Susana; CIFRE, Eva; NOGAREDA, Clotilde. **Tecnoestrés:** concepto, medida e intervención psicosocial. Nota técnica de prevención 730, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Espanha, 2007. Disponível em: <http://www.want.uji.es/download/el-tecnoestres-concepto-medida-e-intervencion-psicosocial/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SANTOS, Flávio Roberto. **Ensino-aprendizagem no período de pandemia (Covid-19):** reflexos do ensino a distância no curso de direito em Teixeira de Freitas – BA. 2020. 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, BA, 2020.

SELYE, Hans. **Stress:** a tensão da vida. São Paulo: IBRASA, 1956. 416p. ISBN 978-8534803663.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; NETO DE JESUS, Djanires Lageano. Discursos pedagógicos em “nuvens”: olhares ao trabalho docente na educação superior com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). *In: Interletras*, Dourados, v. 9, n. 32, p. 1-18, out. 2020/mar. 2021a.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; NETO DE JESUS, Djanires Lageano. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. e5336, 11 dez. 2020b.

SILVA, Eliana Aparecida Torrezan da; MARTINEZ, Alessandra. Diferença em nível de stress em duas amostras: capital e interior do estado de São Paulo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 53-61, jan./mar.2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2005000100007&script=sci\\_artt\\_ext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2005000100007&script=sci_artt_ext). Acesso em: 21 ago. 2021.

SOUZA, Kátia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde** **19**, Rio de Janeiro, v. 19, v. 19, e00309141, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 21 ago. 2021.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 2001.  
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. 325p. ISBN 978-8532626684.