

MESTRADO
PSICOLOGIA

“Zoom Fatigue”: O impacto do regime de ensino a distância de emergência na saúde dos docentes em teletrabalho.

Laertes Gomes da Silva

M

2021



***“ZOOM FATIGUE”: O IMPACTO DO REGIME DE ENSINO A
DISTÂNCIA DE EMERGÊNCIA NA SAÚDE DOS DOCENTES EM
TELETRABALHO.***

Laertes Gomes da Silva

Outubro 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Marta Santos** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

A presente dissertação é um reflexo das perspetivas, do trabalho e das interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço encarecidamente à orientadora deste trabalho, a Prof.^a Dr.^a **Marta Santos**, pelo esforço, dedicação, paciência e sapiência que caracterizaram a sua ação enquanto minha orientadora e também como professora. Foi um privilégio ter sido seu aluno.

A todos os **docentes** que participaram nesta investigação, e em particular aos que aceitaram realizar as entrevistas. Que a vossa voz seja sempre escutada e que nunca falem as forças que vos permitem concretizar tão nobre trabalho.

Aos meus pais, **Adélia** e **Arnaldo**, pela educação que me deram e por todo o esforço e sacrifício que concretizaram para me dar a possibilidade de chegar a este ponto e concluir o meu percurso formativo. A vossa ação reflete-se não só nas minhas competências académicas e profissionais bem como nos valores e crenças que me definem enquanto pessoa.

Ao meu irmão, **Ivo**, por sempre ter sido o meu maior exemplo, sobretudo no que concerne à persistência, ao trabalho, aos valores e à humanidade, e por ter sido o meu ponto de abrigo e rede de suporte ao longo do meu crescimento.

À **Tânia**, porque independentemente do que nos reserva o futuro, foi sem sombra de dúvidas a pedra angular de toda a minha jornada académica que aqui culmina, tendo sido uma fonte de apoio a todos os níveis na superação das adversidades e dificuldades que enfrentei. À Tânia, “como se dissesse água”. Foste a luz que me permitiu descobrir a minha verdade, e, por isso, ficar-te-ei eternamente grato.

Ao **Daniel**, a primeira amizade que cimentei na FPCEUP, e que desde esse momento se tornou uma das mais importantes pessoas na minha esfera de vida pessoal. Aprendemos, crescemos e desenvolvemo-nos juntos até onde as circunstâncias permitiram. Foi uma honra ter-te conhecido, tal como é uma honra ter este laço de amizade e fraternidade que pretendo preservar até ao fim.

Em último, mas não menos importante, aos meus parceiros da *bida* airada, **Leonardo Esteves** e **João Castanheira**, por tudo o que me ensinaram formal e informalmente, porque os *memes* foram como bombas de oxigénio e porque nunca me faltou reconforto e uma palavra de amizade e ânimo vindos de vós. Se agora estou de pé, é porque muitas vezes me cimentaram as pernas. Não poderia ter pedido melhores camaradas para traçar este caminho.

RESUMO

O ano de 2020 será sempre certamente recordado como o ano em que o mundo parou e se transformou a vários níveis devido ao surgimento da COVID-19, uma doença contagiosa que, pelas suas características e nível de risco tanto para o próprio indivíduo como para a saúde pública levou a que as diversas nações do Mundo recorressem a medidas de controlo da liberdade da população. Em Portugal, as principais medidas adotadas foram o confinamento obrigatório, o isolamento profilático e a implementação do teletrabalho na função pública. Um dos setores que sofreu largas modificações em detrimento destas medidas foi o setor da educação, já que, em Abril de 2020, milhares de docentes tiveram de planear e adaptar o seu trabalho aos moldes do ensino a distância de emergência, por forma a garantir que o percurso escolar dos alunos não fosse interrompido durante a fase de confinamento instaurada no país. É neste contexto que surge o âmbito da presente dissertação.

O presente trabalho define-se como um estudo exploratório e tem como objetivo geral o de caracterizar o impacto do exercício da docência em teletrabalho na saúde dos docentes de ensino básico portugueses, nos moldes do regime de ensino a distância de emergência implementado em detrimento da pandemia COVID-19, sendo o enfoque específico o do fenómeno da fadiga do “zoom”. Para tal, recorreu-se a uma metodologia mista aplicada em duas fases de investigação: primeiramente através da construção e aplicação de um inquérito por questionário online, que continha a *Zoom Exhaustion and Fatigue Scale*, e em seguida através da realização de entrevistas semiestruturadas e a análise do conteúdo das mesmas sob os pressupostos definidos por Braun e Clarke (2006). Na primeira fase de investigação participaram 94 docentes de ensino básico. Desses 94 docentes, 3 aceitaram participar na segunda fase de investigação.

Os dados obtidos na primeira fase de investigação demonstram que o fenómeno da fadiga do zoom teve uma preponderância relevante na amostra, já que as médias das subescalas de Fadiga Geral, Motivacional, Visual, Social e Emocional apresentaram valores superiores ao valor médio da escala (2,5). A análise dos dados obtidos na segunda fase de investigação permitiu a identificação de três grandes temas: fatores potencializadores de fadiga e/exaustão, que inclui subtemas como fatores relacionados com a tecnologia, fatores relacionados com o encarregado de educação, fatores relacionados com o aluno e fatores relacionados com a entidade empregadora; características da atividade docente em teletrabalho, que inclui subtemas como uso dos equipamentos pessoais do docente, digitalização das tarefas e prolongamento da jornada de trabalho; e ainda o impacto do

teletrabalho na saúde do docente, que inclui subtemas como sintomas físicos, sintomas psíquicos e sensações experienciadas.

Palavras-chave: Fadiga e Exaustão do Zoom, Docência, Teletrabalho, Saúde, COVID-19

ABSTRACT

The year 2020 will certainly always be remembered as the year in which the world stopped and was transformed at various levels due to the emergence of COVID-19, a contagious disease that, due to its characteristics and level of risk both for the individual and for public health, led the various nations of the world to resort to measures to control the freedom of the population. In Portugal, the main measures adopted were compulsory confinement, prophylactic isolation, and the implementation of telework in the civil service. One of the sectors that suffered major changes because of these measures was the education sector, since, in April 2020, thousands of teachers had to plan and adapt their work to the emergency remote teaching, to ensure that the students' school career would not be interrupted during the confinement phase established in the country. It is in this context that the scope of this dissertation arises.

The present work is defined as an exploratory study with the general objective of characterizing the impact of telecommuting as a teaching activity on the health of Portuguese basic education teachers, in line with the emergency distance learning scheme implemented against the COVID-19 pandemic, with a specific focus on the phenomenon of "zoom fatigue". To this end, a mixed methodology applied in two research phases was used: first through the construction and application of an online questionnaire survey, which contained the Zoom Exhaustion and Fatigue Scale, and then through semi-structured interviews and their content analysis under the assumptions defined by Braun and Clarke (2006). In the first phase of the research, 94 basic education teachers participated. Of these 94 teachers, 3 agreed to participate in the second phase of research.

The data obtained in the first phase of research show that the phenomenon of zoom fatigue had a relevant preponderance in the sample, since the mean scores of the subscales General, Motivational, Visual, Social and Emotional Fatigue were higher than the mean value of the scale (2.5). The analysis of the data obtained in the second phase of research allowed the identification of three major themes: Factors that promote fatigue and/or exhaustion, which includes subthemes such as factors related to technology, factors related to the guardian, factors related to the student and factors related to the employer; characteristics of the teaching activity in telework, which includes subthemes such as the use of personal equipment of the teacher, digitalization of tasks and the extension of the working day; and also the impact of telework on the teacher's health, which includes subthemes such as physical symptoms, psychological symptoms and sensations experienced.

Keywords: Zoom Exhaustion and Fatigue, Teaching, Teleworking, Health, COVID-19

RÉSUMÉ

L'année 2020 restera certainement dans les mémoires comme l'année où le monde s'est arrêté et transformé à différents niveaux en raison de l'émergence du COVID-19, une maladie contagieuse qui, en raison de ses caractéristiques et de son niveau de risque tant pour l'individu que pour la santé publique, a conduit les différentes nations du monde à recourir à des mesures de contrôle de la liberté de la population. Au Portugal, les principales mesures adoptées ont été le confinement obligatoire, l'isolement prophylactique et la mise en place du télétravail dans la fonction publique. L'un des secteurs qui a subi des changements majeurs à la suite de ces mesures est celui de l'éducation, puisqu'en avril 2020, des milliers d'enseignants ont dû planifier et adapter leur travail au modèle d'enseignement à distance d'urgence, afin que le parcours scolaire des élèves ne soit pas interrompu pendant la phase d'enfermement établie dans le pays. C'est dans ce contexte que s'inscrit la portée de cette thèse.

Le présent travail est défini comme une étude exploratoire et son objectif général est de caractériser l'impact de l'enseignement par télétâche sur la santé des enseignants de l'enseignement élémentaire et collège portugais, dans le cadre du régime d'enseignement à distance d'urgence mis en œuvre en détriment de la pandémie COVID-19, avec un accent particulier sur le phénomène de la " fatigue du zoom ". À cette fin, une méthodologie mixte appliquée en deux phases de recherche a été utilisée : d'abord par la construction et l'application d'une enquête par questionnaire en ligne, qui contenait l'échelle Zoom d'épuisement et de fatigue, puis par des entretiens semi-structurés et leur analyse de contenu selon les hypothèses définies par Braun et Clarke (2006). Dans la première phase de la recherche, 94 enseignants de l'éducation de base ont participé. Sur ces 94 enseignants, 3 ont accepté de participer à la deuxième phase de la recherche.

Les données obtenues dans la première phase de la recherche montrent que le phénomène de la fatigue zoom a une prépondérance pertinente dans l'échantillon, puisque les scores moyens des sous-échelles Fatigue générale, motivationnelle, visuelle, sociale et émotionnelle étaient supérieurs à la valeur moyenne de l'échelle (2,5). L'analyse des données obtenues dans la deuxième phase de la recherche a permis d'identifier trois thèmes majeurs : Les facteurs favorisant la fatigue et/ou l'épuisement, qui comprennent des sous-thèmes tels que les facteurs liés à la technologie, les facteurs liés au tuteur, les facteurs liés à l'élève et les facteurs liés à l'employeur ; les caractéristiques de l'activité d'enseignement en télétravail, qui comprennent des sous-thèmes tels que l'utilisation de l'équipement personnel de l'enseignant, la numérisation des tâches et l'allongement de la journée de travail; et aussi

l'impact du télétravail sur la santé de l'enseignant, qui comprend des sous-thèmes tels que les symptômes physiques, les symptômes psychologiques et les sensations ressenties.

Mots clés : Zoom Épuisement et Fatigue, Enseignement, Télétravail, Santé, COVID-19

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1. Considerações sobre atividade humana:	3
2.2. O trabalho enquanto atividade	4
2.3. A atividade docente	6
2.4. <i>Emergency Remote Teaching</i> – Ensino a Distância de Emergência.....	8
2.5. Impacto do <i>ERT</i> na saúde dos docentes.....	9
2.6. A fadiga “do zoom” no exercício da docência em ensino a distância	13
3. Metodologia.....	16
3.1. Objetivos do Estudo.....	16
3.2. Métodos de Recolha de Dados.....	16
3.3. Participantes.....	19
3.4. Procedimento	20
3.5. Técnicas de Análise dos Dados Quantitativos	22
3.6. Técnicas de Análise dos Dados Qualitativos	22
4. Apresentação e Análise dos Resultados	24
4.1. Dados Quantitativos.....	24
4.1.1. Médias das Subescalas da <i>Zoom Fatigue Scale</i>	24
4.1.2. Distribuição das respostas pelos itens das subescalas da ZEF.....	24
4.2. Dados Qualitativos.....	29
4.2.1. Fatores Potencializadores de Fadiga/Exaustão	30
4.2.2. Características da Atividade Docente em Teletrabalho	33
4.2.3. Impacto do Teletrabalho na Saúde do Docente	35
5. Discussão de Resultados	38
6. Conclusão.....	45
Referências Bibliográficas	47
ANEXOS	52
APÊNDICES.....	55

1. Introdução

O ano de 2020 será sempre certamente recordado como o ano em que o mundo parou e se transformou a vários níveis devido ao surgimento da COVID-19, uma doença contagiosa que, pelas suas características e nível de risco tanto para o próprio indivíduo como para a saúde pública levou a que as diversas nações do Mundo recorressem a medidas de controlo da liberdade da população para evitar a infeção dos seus habitantes.

A 11 de março desse mesmo ano, em detrimento das expectativas favoráveis em relação a um aumento do número de infetados com o vírus e do número de falecimentos, a Organização Mundial de Saúde (OMS), na pessoa do seu diretor, Tedros Ghebreyesus, eleva o estatuto deste surto para o nível de pandemia (Nunes e Henriques, 2020). Este facto produziu um efeito dominó na atuação local e política dos diferentes estados em relação às medidas de contenção e prevenção da infeção do vírus, e Portugal não foi exceção. Desta forma, a 18 de março de 2020, através do Decreto-Lei n.º 14-A/2020, homologado pelo próprio Presidente da República Portuguesa, é declarado o Estado de Emergência em todo o território nacional, por forma a garantir a exequibilidade das medidas de controlo de propagação do vírus SARS-Cov-2, nomeadamente medidas que restringiriam os direitos e liberdades dos portugueses, mais concretamente os seus direitos de circulação e a sua liberdade económica. Estas medidas, por sua vez, acabariam por condicionar e limitar a vida e o trabalho de milhares de portugueses, já que medidas como o confinamento obrigatório (dever de permanecer no domicílio), o isolamento profilático (isolamento em domicílio em caso de suspeita de infeção) e a implementação do teletrabalho na função pública foram das primeiras a serem decretadas.

Um dos setores que sofreu largas modificações em detrimento destas medidas foi o setor da educação. A 13 de abril de 2020 é publicado em Diário da República o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, que estabelecia as medidas excecionais e temporárias neste setor e que definiu que, tal como está disposto no ponto 1 do Artigo 2º do Capítulo II, dada a “suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas”, as aprendizagens seriam “desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas, de acordo com as orientações do Ministério da Educação”.

A partir deste momento, milhares de docentes tiveram de planear e adaptar o seu trabalho aos moldes do ensino a distância de emergência, por forma a garantir que o

percurso escolar dos alunos não fosse interrompido durante a fase de confinamento instaurada no país. É neste contexto que se edifica o âmbito da presente investigação, no sentido que propõe investigar e analisar a atividade do docente durante o período de confinamento, numa tentativa de identificar não só as características da atividade a partir do momento em que se concretiza em teletrabalho como também o impacto que o exercício da docência em regime de ensino a distância de emergência comportou na saúde dos docentes. Desta forma, tomou-se a decisão de afunilar os impactos na saúde e explorar a um fenómeno em específico que surgiu durante este período, fenómeno esse denominado de fadiga do “zoom”, experienciado pelos docentes em resultado do ensino a distância de emergência, e que será explorado ao longo da presente dissertação.

Nesta senda, o presente trabalho encontra-se dividido em 5 grandes partes: (1) o enquadramento teórico, onde se concretizou um levantamento da teoria presente em literatura acerca da atividade do docente, da exequibilidade da passagem da atividade para o regime de teletrabalho, do regime de ensino a distância de emergência e do fenómeno da fadiga do zoom –; (2) a metodologia, onde estão discriminados os objetivos do estudo, as questões de investigação, a justificação para a escolha do método selecionado (abordagem mista) e onde é concretizada uma descrição da amostra que compõe este estudo bem como critério da sua seleção, sendo também especificados os procedimentos de construção e administração do questionário e da realização das entrevistas semiestruturadas bem como as correspondentes técnicas de análise de dados; (3) a apresentação e análise dos resultados, que inclui tanto os resultados obtidos com o questionário relativos à escala ZEF – *Zoom Exhaustion and Fatigue Scale* (Fauville et al., 2021) – bem como os resultados da análise temática efetuada a partir dos relatos dos participantes; (4) a discussão de resultados, onde se relaciona os resultados de ambas as metodologias utilizadas, numa tentativa de evidenciar pistas nos conteúdos das entrevistas que possam ajudar a compreender os valores obtidos pela administração do questionário, bem como a interpretação de ambos à luz de alguma literatura existente, ainda que escassa; e finalmente (5) as conclusões, onde são identificadas as principais reflexões e contributos deste estudo para a investigação, bem como as suas limitações e sugestões para estudos futuros.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Considerações sobre atividade humana:

Sendo um dos objetivos desta investigação o de estudar e aprofundar o conhecimento acerca da atividade profissional de docente, torna-se imperativo abordar algumas considerações teórico-epistemológicas acerca da atividade humana, considerações essas que partiram da visão sociocultural dos autores sobre a atividade.

Na sua reflexão acerca da atividade humana Karl Marx defende que o indivíduo não pode ser visto meramente como um produto da história e da cultura, mas também como um agente criador capaz de transformar a natureza, isto é, todo o sujeito pode deter um papel ativo relativamente à sua realidade, sendo que se configura como redutora a visão do sujeito como agente passivo que se limita a adaptar-se ou conformar-se às alterações que o seu ambiente sofre (Querol et al., 2014).

Toda a atividade humana, mesmo a mais elementar, pressupõe uma reação direta à tarefa definida perante o organismo e que é traduzida pela fórmula S (estímulo) - R (reação/resposta). Não obstante, Vygotsky (1980) defende a existência de uma ligação intermédia nesta relação entre estímulo e resposta. É, então, reconhecida a existência de um estímulo de segunda ordem (signo) que é “atraído” para a operação e onde cumpre uma função especial: criar uma nova relação entre o estímulo e a resposta. O termo “atraído para” pressupõe que o indivíduo esteja ativamente empenhado em estabelecer essa mesma ligação. Estes signos possuem também a importante característica de feedback, isto é, operam sobre o indivíduo, não sobre o ambiente. Compreende-se então, por este motivo, que o simples processo de estímulo-resposta se constitui na realidade como um ato complexo e mediado. Esta ideia defendida por Vygostky oferece um contributo importante para o estudo da atividade humana na medida em que coloca a ênfase na mediação cultural, introduzida por artefactos culturais, das relações entre o sujeito e o objeto, permitindo assim chegar a uma visão mais completa e complexa dos fenómenos. Torna-se evidente, nesta senda, que os fenómenos psicológicos devem ser estudados como processos que se encontram em movimento e que sofrem mudanças, pelo que é necessário, caso se pretenda conhecer a totalidade dos mesmos, recorrer a metodologias cujo foco não seja exclusivamente o isolamento de elementos que se

pretendem conhecer mas sim a análise das relações entre esses mesmos elementos (Souto et al., 2015).

Segundo Leontiev (1978) o principal fator que distingue uma atividade de outra é o seu objeto. O objeto de uma atividade é o que concede à mesma uma determinada direção. Este objeto constitui-se então como o verdadeiro motivo da atividade, uma vez que o motivo é entendido por este autor como aquele objeto que evoca e direciona a atividade para si próprio. O motivo pode ser material ou ideal, caso esteja, respetivamente, ao alcance da percepção do sujeito ou caso exista exclusivamente no seu pensamento. Aliada à atividade existe sempre uma necessidade, o que permite compreender que os processos ou ações concretizadas pelo sujeito estejam orientados para determinados objetivos que são prosseguidos para preencher essa mesma necessidade. Relativamente ao trabalho, Leontiev (1978) define que este, enquanto atividade, é evocado pelo produto resultante da mesma e que, inicialmente, preenche de forma direta a necessidade de quem executa o trabalho. Contudo, a introdução da divisão técnica do trabalho conduz necessariamente ao isolamento de produtos parciais intermédios, que são criados pelos trabalhadores separados da atividade coletiva de trabalho, mas que em si mesmos não preenchem as suas necessidades. Neste caso, as suas necessidades são satisfeitas não pela concretização destes produtos “intermédios”, mas sim pela concretização de uma parte do produto final da sua atividade coletiva, obtida por cada um deles através das formas de relações que os ligam uns aos outros e que se desenvolvem no processo de trabalho, ou seja, as relações sociais.

2.2. O trabalho enquanto atividade

Faz parte da génese da psicologia do trabalho, enquanto disciplina académica, a investigação da atividade humana do trabalho. A investigação sob a égide desta disciplina académica enverga características de investigação-ação, na medida em que o objetivo é o empoderamento dos sujeitos a nível da sua capacidade de agir, bem como a coprodução de conhecimento-ação que está associado às situações reais e às vivências desses mesmos sujeitos (Bendassolli & Soboll, 2011). O conhecimento acerca da atividade de trabalho obtém-se investigando não só as suas características mais diretamente observáveis como também as componentes que “descansam” por trás da fachada do que é aparente, componentes essas essenciais para se obter uma imagem mais completa dos fenómenos que compõem a atividade de trabalho.

Ombredane e Faverge (1955) foram os primeiros autores a desenvolver a discussão acerca das componentes reais e prescritas do trabalho, distinguindo ambas através da proposição terminológica de “tarefa” para se referir ao trabalho planejado, delineado e idealizado e a proposição “atividade” para se referir ao que é efetivamente concretizado, *in loco*, pelo trabalhador, perante o cenário e contexto de trabalho real e face ao que lhe foi prescrito (de Moraes & Magalhães, 2017).

Não obstante, Clot aproveita esta discussão terminológica acerca da tarefa prescrita e da atividade real para expandir o conceito desta última: no seu entender, a atividade de trabalho inclui não só o que o trabalhador executa e que é observável, mas também o que faz em relação às atividades dos outros, as inibições de ação (o que não faz e o que poderia potencialmente ter sido feito), aquilo que considera poder ser feito e aquilo que faz, mas que não considera necessário (Santos, 2006).

Para além desta conceção de atividade, Clot (2007) define a existência de duas variáveis essenciais no estudo da mesma: o género profissional e o estilo profissional. Este autor entende o género profissional como um “sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, os objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo” (Clot, 2007, p. 50). No fundo, o género profissional remete para um entendimento coletivo sobre a atividade de trabalho que é partilhado pelos profissionais que concretizam essa mesma atividade, isto é, um conjunto de orientações simbólicas que não são ditas nem estão prescritas formalmente mas cujos trabalhadores partilham e se servem para enfrentar o real da atividade, e que supõe não só o saber fazer ou como agir em determinada situação mas também a forma de estar do profissional em relação aos seus pares ou em relação ao objeto de trabalho. O género profissional tem também subjacente um carácter pré-determinado, na medida em que existe ainda antes do trabalhador realizar a sua atividade profissional, definindo informalmente e à priori aquilo que, para determinada atividade, é ou não aceitável.

Já o estilo profissional, por sua vez, remete para a “transformação dos géneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais” (Clot, 2007, p. 50). O estilo profissional determina, no fundo, a forma como o trabalhador se “liberta” das atividades que é suposto concretizar, não ignorando ou descartando as mesmas, mas sim desenvolvendo-as. Assim, o estilo profissional constitui-se com um produto obtido pelo confronto entre as “orientações” de determinado género profissional e a interpretação das mesmas pelo trabalhador de forma subjetiva e específica em relação ao seu objeto de

trabalho e às circunstâncias reais de trabalho por forma a concretizar a sua atividade profissional.

2.3. A atividade docente

O trabalho do docente distingue-se dos demais por ser um trabalho concretizado em relações entre seres humanos, sendo que o objeto de trabalho do professor é o ser humano que se pretende instruir. Segundo Tardif e Lessard (2007) os ofícios ou profissões que possuem como objeto de trabalho os próprios seres humanos inserem-se no conceito de trabalho interativo, ao contrário do trabalho sobre matéria inerte (como é exemplo a produção de matérias-primas ou produtos derivados) ou matéria viva (por exemplo o trabalho agrário). O trabalho interativo, por sua vez, é definido pela relação, em contexto organizacional (escola, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.), entre um trabalhador e outro ser humano que se serve dos serviços prestados pelo primeiro (Maheur & Bien-Aimé, 1996, citado em Tardif & Lessard, 2007). Assim, o trabalho interativo inclui atividades como a instrução, a supervisão, o servir, a ajuda ao outro, o entretenimento, os cuidados de saúde, entre outros. Todas estas atividades podem ser concretizadas em modalidades complexas condicionadas pela linguagem, pela afetividade e até pela personalidade do trabalhador que as pratica, já que as mesmas pressupõem a existência de um contacto proximal com o objeto de trabalho, ou seja, o outro, o que, conseqüentemente, edifica componentes como a empatia, a compreensão e a abertura do trabalhador enquanto ferramentas valiosas do trabalho interativo (Tardif & Lessard, 2007).

Segundo Oliveira e colegas (2017) o trabalho do docente caracteriza-se pela sua complexidade, diversidade e multiplicidade, sendo que é no exercício docência que se edifica o compromisso do professor para com o seu trabalho, compromisso este traduzido não só pela ação que concretiza como também pelas palavras que profere. Ainda segundo este autor, é reconhecido que tanto aquilo que o docente pensa como aquilo que faz se revela como sinais da sua profissão e sinais do compromisso para com o ensino e aprendizagem, que se constituem, por sua vez, como “elementos centrais do trabalho do professor, que se traduz, na atenção deliberada, para qual se direcionam seus esforços e o compromisso assumido, em cada um dos seus atos e decisões, que não devem se restringir ao cotidiano da sala de aula, mas se alargando para todos os aspetos do seu trabalho” (Oliveira et al., 2017, p. 130).

A literatura existente sobre a profissão do docente enfatiza a necessidade de serem analisados dois polos relativamente ao trabalho que é executado, da mesma forma que a análise do trabalho se debruça sobre o real da atividade e o trabalho prescrito: o polo do trabalho codificado, isto é, a burocratização, regulamentação e prescrição da atividade docente, bem como as suas tarefas rotineiras e programadas; e o polo do trabalho não-codificado que concerne à componente informal da atividade docente e que contempla os aspetos invisíveis ou implícitos, as contingências e/ou os imprevistos que também caracterizam esta atividade (Tardif & Lessard, 2007).

Assim, no polo do trabalho codificado do docente encontra-se o currículo escolar e as políticas ou normas curriculares. O currículo escolar tem a função de orientar a organização do conhecimento escolar, e pode ser, portanto, definido como uma forma prescritiva do trabalho do docente, na medida em que são os docentes que concretizam o que está determinado pelo currículo (Melo, 2012). É também necessário compreender que o currículo escolar, sendo um artefacto social e cultural produzido por um grupo social com poder suficiente para decidir que conhecimento é instruído e em que medida o mesmo deve ser abordado, abre espaço para a existência de enviesamentos, aliás, nas palavras de Melo (2012, p. 36) “o currículo não é neutro, nem é tão pouco inocente; a transmissão do conhecimento não é feita de maneira desinteressada, e tem o objetivo de propagar uma determinada visão do mundo”. Esta volatilidade do currículo escolar torna-o também variável de acordo com o tipo de instituição escolar que o aplica ou com o nível ou ciclo escolar que abrange. Como exemplifica Sacristán (2000a, p. 15) “o currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno deles”. Não é de todo descabido considerar então que o currículo escolar se constitui o docente como um conjunto de orientações relativamente à matéria a ser lecionada e que, portanto, será administrado por cada um destes profissionais de acordo com o seu estilo profissional. Nas palavras de Sacristán (2000b, p. 111) o “currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas”. Assim, a atividade do docente não pode ser encarada como algo inteiramente definido pela prescrição administrativa do currículo escolar, já que esta, mesmo possuindo objetivos de aprendizagem e orientações de planeamento das aulas bem definidos, não discrimina a melhor forma de transmitir aos

alunos os conteúdos (Sacristán, 2000b), o que leva a que o *modus operandi* relativamente ao modo de lecionar fique ao critério de cada docente.

Relativamente à sua faceta não-codificada, Messing e colegas (1999), no seu estudo qualitativo e exploratório acerca da atividade docente e das suas dimensões prescritas e reais, evidenciaram que, por forma a colocar em prática o que é definido pelo currículo escolar, é inerente à atividade docente um conjunto de aspetos que ultrapassam a prescrição, aspetos esses que surgem muitas vezes concretizados em estratégias ou comportamentos adotados pelo docente na mediação entre o contexto e situações reais de trabalho e os objetivos e prazos estabelecidos pelo currículo. O real da atividade docente inclui certas especificidades tais como uma quantidade considerável de horas dedicadas à preparação do ensino, a adaptação do material didático-pedagógico, a criação e fomentação de um ambiente salubre e agradável e o esforço acrescido, tanto físico como emocional, para preencher as necessidades dos alunos. Aspetos como a temperatura e humidade das salas, ruídos constantes durante o lecionar das aulas, a intensa carga de trabalho e condições sociais desfavoráveis (tais como a falta de apoio/comunicação entre pares ou entre o docente e a escola e o facto de o trabalho do professor ser não apenas avaliado pelos membros da administração das escolas como também pelos pais e restantes membros da sociedade que os circunda) são fatores preponderante nesta atividade. Aliás, a exposição aos fatores físicos supracitados e variações nos mesmos são fatores de risco inerentes à atividade no sentido em que afetam a capacidade do docente em manter o nível de atenção, tanto o seu como o dos alunos, tornado as tarefas de ensino mais difíceis de concretizar e resultando num maior estado de stress (Messing et al., 1999).

2.4. *Emergency Remote Teaching* – Ensino a Distância de Emergência

Distintamente das experiências de ensino que são planeadas desde o início e concebidas para aplicar online, o ensino a distância de emergência (*ERT*), termo utilizado para definir este fenómeno, é uma mudança temporária de docência para um modo de trabalho alternativo, digital, em virtude das circunstâncias associadas a uma crise (Hodges et al, 2020). O *ERT* envolve a utilização de soluções de ensino totalmente remoto para o ensino ou educação que de outra forma seriam ministradas presencialmente ou sob a forma de cursos “mistos” ou híbridos e que regressarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído ou terminado. O principal objetivo nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim proporcionar um acesso

temporário à instrução e aos apoios educacionais de uma forma rápida e fiável durante a dita emergência ou crise (Hodges et al, 2020). Quanto ao apoio prestado aos docentes por parte da instituição, e embora as equipas de apoio logístico das instituições de ensino, tais como os departamentos de serviço informático, estejam normalmente disponíveis para ajudar os membros do corpo docente a aprender e implementar ferramentas de ensino a distância, estas equipas tipicamente apoiam um pequeno grupo de professores que se demonstram interessados neste modelo. Nas circunstâncias de crise, como a que vivemos atualmente, estes indivíduos e equipas não poderão oferecer o mesmo nível de apoio a todo o corpo docente, já que a janela de preparação em resposta à crise pandémica é bastante estreita, o que implica que os professores poderão ter de improvisar soluções rápidas em circunstâncias pouco ideais (Hodges et al, 2020).

Um estudo exploratório, que se propôs investigar o nível de preparação de professores americanos e noruegueses para o ensino a distância, empreendido por Gudmundsdottir e Hathaway (2020) evidenciou que os mesmos detinham pouca ou nenhuma experiência prévia com o ensino a distância, denunciando a necessidade emergente de formar estes profissionais para o ensino misto ou puramente a distância. Todavia, estes mesmos professores relataram possuir alguma experiência na utilização das ferramentas digitais, ao ponto de esta ser a base do seu desenvolvimento profissional e pessoal em ensino a distância. Tal facto coloca em causa o desenvolvimento pedagógico das práticas de docência online, já que o foco se materializa no objeto e não no processo. A evidência que mais se destaca neste estudo é o facto de os professores terem sempre demonstrado uma atitude positiva e proativa para lidar com a situação e ultrapassar as adversidades já que um dos seus objetivos principais era o de garantir a aprendizagem por parte dos alunos, levando a que se ignore a dimensão ética deste regime de ensino em detrimento da prossecução do objetivo principal (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020).

2.5. Impacto do *ERT* na saúde dos docentes

Um dos principais sintomas relatados pelos docentes durante a prática da docência em ensino a distância é o stress. Num estudo realizado por MacIntyre (2020) foram explorados os principais fatores causadores de stress sentidos por docentes durante a fase de ensino à distância em confinamento. O principal fator causador de stress identificado pelos professores foi a carga de trabalho, seguido pela saúde da família, já foi evidenciado que o stress sentido era significativamente maior relativamente a questões de saúde da

família do docente mais até do que a saúde do próprio professor. A perda de controlo sobre o trabalho também obteve uma cotação significativa no que aos causadores de stress diz respeito. Outros fatores causadores de stress relacionados com o ensino incluíam o esbarrar de fronteiras entre o trabalho e o lar, perda de controlo sobre decisões pessoais, o stress do ensino online, horários irregulares e preocupações financeiras. É, então, notório que, de acordo com os dados deste estudo, os professores estão mais preocupados com a saúde dos outros do que com a sua própria saúde, um receio realístico acentuado pelo perigo desproporcionado que a COVID-19 representa para as pessoas mais velhas.

Santos (2020) explorou os desafios sentidos por docentes durante o tempo que estiveram em regime de teletrabalho no ensino a distância. Constatou-se que os principais sintomas identificados pelos docentes no exercício das suas funções em ensino a distância foram a dificuldade em dormir, ler e escrever, elencadas por alterações no sono e na percepção do tempo e uma sensação quase constante de ansiedade. Os docentes descrevem este período de tempo em que lecionaram a distância como fortemente marcado por uma pressão laboral intensa e permanente, coadjuvada pela intensa burocratização e normas de controlo da sua ação. A nível das principais dificuldades, os docentes identificaram dificuldades comunicacionais tais como o sentimento de “monólogo digital”, isto é, a sensação de que estão a falar sozinhos, durante as videoconferências que realizavam para lecionar as aulas, exaustão psicológica, dificuldades relacionadas com aspetos pedagógicos tais como falta de competências (ex: abordagens, estratégias e modelos pedagógicos de ensino online), falta de formação, sobrecarga de trabalhos e impossibilidade de realizar aulas práticas, dificuldades de cariz social tais como a incompatibilidade entre a vida pessoal e profissional e a gestão pessoal de conflitos e ainda dificuldades relacionadas com os aspetos tecnológicos, nomeadamente falta de recursos tecnológicos e tecnofobia (Santos, 2020).

Segundo Santos e colegas (2021) existem evidências relativamente a uma relação entre o sofrimento psíquico dos professores e a instabilidade emocional em resultado do exercício da docência em ensino a distância, não obstante o facto de serem escassas na literatura científica. Para além de se encontrarem a exercer as suas funções em cenário de crise, o que por si só pode ser considerado um agente stressante, inúmeros professores atravessaram estados de doença física e mental em detrimento da pressão para atingir os objetivos impostos pela instituição empregadora, da culpabilização pela estrutura inadequada dessas instituições e da evasão estudantil (Santos et al., 2021).

Utilizando uma abordagem metodológica mista, Chan e colegas (2021) avaliaram o bem-estar de 151 professores durante os primeiros 3 meses de confinamento após o encerramento de escolas que entretanto implementaram o *ERT*. Metade dos participantes relataram sentir-se emocionalmente exaustos mais do que *algumas vezes* (o ponto médio da escala de 5 pontos utilizada no questionário administrado) no que diz respeito à sua experiência de ensino desde o encerramento das escolas. 59% dos participantes sentiram mais do que *algumas vezes* stress intenso na execução das tarefas. Mais de 51% dos participantes relataram sentir mais do que *algumas vezes* dúvidas quanto aos seus deveres e expectativas de emprego, e 22,3% dos participantes *nunca* ou *quase nunca* sentiram satisfação com os seus empregos durante este período. Para além destas evidências, este estudo reporta algumas relações entre stress da tarefa, exaustão emocional, ambiguidade do papel do docente e satisfação com o trabalho. Assim, foi evidenciado que o stress das tarefas se associava de forma robusta e positiva à exaustão emocional. Em contraste, a ambiguidade do papel do docente estava negativamente relacionada com a satisfação com o trabalho. Quanto à análise do efeito moderador das variáveis nestas relações, foi evidenciado que os recursos do trabalho (a autonomia de ensino, o contacto continuado com a escola e a eficácia do ensino) mostraram associações significativas e positivas com a satisfação no trabalho. Além disto, o contacto continuado com a escola revelou-se negativamente associado ao esgotamento emocional. Este estudo incluiu uma componente qualitativa, operacionalizada através da realização de uma questão de resposta aberta, questão essa colocada da seguinte forma: “Que práticas de apoio ao professor adotadas na sua escola ou distrito considerou úteis?”. A análise categorial às respostas dadas a esta questão demonstra que os docentes reconheceram como úteis práticas relativas à competência dos mesmos em ensino a distância (comunicação continuada com a administração das instituições, mensagens claras e expectativas ajustadas, oferta de formação/recursos de trabalho, preparação dos estudantes e pais dos mesmos, expectativas dos pais dos alunos ajustadas), práticas que providenciaram maior flexibilidade no exercício da docência e ainda práticas de apoio emocional no local de trabalho (comunicação com os colegas, interações com os estudantes e a fomentação de uma cultura de apoio).

Num estudo qualitativo realizado por Souza e colegas (2021) no Brasil foram inquiridas 14 docentes do ensino básico relativamente à sua experiência de docência em ensino à distância de emergência. Esta investigação evidenciou que, face à adversidade da situação pandémica, os principais receios das docentes estavam relacionados com a

possibilidade de perder o seu emprego e dos seus familiares ficarem infetados com a COVID-19. O trabalho de docente durante o período de confinamento, segundo as participantes, foi caracterizado pela intensidade do trabalho e por estados de stress, ansiedade e insegurança. Quanto a estratégias adotadas para superar estas adversidades, as docentes admitiram ser necessário pedir ajuda em momentos de dificuldade de adaptação para com as ferramentas digitais bem como para cuidar dos filhos enquanto ministravam remotamente as aulas.

Um estudo conduzido por Brunon e Cau-Bareille (2020), que tinha como objetivo averiguar as condições para a inovação nas práticas pedagógicas por parte de professores do ensino pré-escolar e primário em França durante o confinamento instaurado em resposta à pandemia da COVID-19, possibilitou a evidência do surgimento de práticas inovadoras adotadas pelos docentes para atingirem os objetivos de ensino prescritos numa realidade adversa e longe da sala de aula tradicional. Como exemplo de algumas práticas pedagógicas inovadoras adotadas temos a iniciativa “cria-me um pássaro”, que envolveu crianças do pré-escolar e que foi possível graças ao apoio e mobilização dos pais no trabalho com o aluno, à tradução para linguagem comum da linguagem operativa do docente e ao reforço da motivação do aluno com o regresso ao trabalho e valorização do mesmo recorrendo a livros digitais. Não obstante o conjunto de práticas adotadas bem-sucedidas, aos docentes foi necessário ultrapassar a ansiedade e a desestabilização causadas pela pandemia. Os mesmos tiveram que organizar o tempo profissional e pessoal de forma diferente, o que teve consequências para a sua saúde. O tempo em que foi possível ao docente explorar a sua criatividade no desenvolvimento de práticas pedagógicas foi, de facto, superior ao tempo habitual que dispunham antes do cenário pandémico, e que se refletiu numa extensão prolongada da jornada de trabalho e no esbatimento das suas esferas de vida pessoais, sendo que os docentes que participaram neste estudo admitiram ter deixado de impor tantos limites à sua atividade laboral, o que resultou num grande investimento no trabalho por parte dos mesmos, acompanhado por um sentimento de exaustão amplamente compartilhado (Brunon & Cau-Bareille, 2020).

2.6. A fadiga “do zoom” no exercício da docência em ensino a distância

O exercício da docência a distância ficou marcado pelo recurso à plataforma Zoom, uma plataforma gratuita e de fácil utilização, para a realização de videoconferências, quer tivessem estas o objetivo de lecionar as aulas quer para a concretização de reuniões com pares, encarregados de educação ou mesmo elementos da administração das escolas. Uma notícia do site britânico BBC Online, redigida em junho de 2020, adiantava que a plataforma Zoom teve um incremento notório na sua utilização e faturação durante o período de confinamento, tendo chegado aos 300 milhões de participantes em videoconferências diários e uma faturação a rondar os 1.8 biliões de dólares (1.5 biliões de euros aprox.) no pico da emergência pandémica (Sherman, 2020).

Não obstante, o recurso a novas tecnologias como o Zoom acarreta não só vantagens como também inconveniências e consequências. Afinal, quando falamos com outras pessoas cara a cara, essa comunicação é síncrona e em tempo real, mas essa sincronia pode perder-se em comunicações realizadas por telefone ou por vídeo, exigindo, conseqüentemente, que o cérebro tenha de realizar um esforço acrescido para compreender o que está a ser dito e o seu significado, resultando numa maior carga psicológica (Williams, 2021).

Para além dos típicos problemas tecnológicos relacionados com o aumento de tráfego cibernético devido à exponencial utilização da plataforma, os utilizadores desta plataforma começaram a reconhecer que a utilização excessiva das videoconferências resultava em consequências para a sua saúde, nomeadamente ansiedade ou estados de preocupação, num fenómeno cujos media intitularam de “*zoom fatigue*” ou “fadiga do zoom” (tradução livre) (Wiederhold, 2020). Esta “fadiga do zoom” é interpretada como uma consequência de um longo processo de atenção e perceção relativamente a estímulos visuais e auditivos durante uma videoconferência, e que é potencializado pelo facto de queremos mostrar que estamos, de facto, atentos ao conteúdo, o que nos leva a fazer um esforço adicional para manter o “olhar” preso à tela do ecrã, bem como pelo facto de existir uma pequena janela que possibilita a visualização da nossa própria imagem, o que por si só culmina num estado de “hiper-consciencialização” da nossa expressão facial e de como esta poderá estar a ser interpretada pelos pares presentes na videoconferência (Fosslien & Duffy, 2020).

Bailenson (2021) identificou algumas possíveis causas para a “fadiga do zoom”, tendo discriminado as seguintes: 1) quantidades excessivas de “olhares” fixos próximos,

que é explicado pelo facto destes tipos de olhares fixos e prolongados, que são, por norma, utilizados em relações mais próximas, passarem a ser a norma de interação com pares com os quais as relações são mais casuais e distantes, tais como colegas de trabalho; 2) carga cognitiva, já que o comportamento não-verbal, apesar de fluir naturalmente em interações face-a-face, requer mais trabalho por parte do indivíduo numa videoconferência, exigindo, por exemplo, que o mesmo empreenda uma carga cognitiva substancialmente mais elevada para “enviar” ou “receber” pistas não-verbais aos seus pares, tais como “abandar” a cabeça em concordância com o discurso ou o olhar diretamente para a câmara para fomentar o contacto visual; 3) aumento da autoavaliação pela visualização da imagem do próprio no ecrã, que o autor equipara a visualizar um “espelho” virado para si próprio durante um longo período de tempo e que pode resultar num estado de maior ansiedade potencializado pelos altos níveis de atenção autofocalizada; e ainda 4) constrangimentos na mobilidade física, já que a participação numa videoconferência requer proximidade ao monitor do computador e aos restantes periféricos (rato ou teclado) o que portanto limita consideravelmente o campo de ação de quem está a participar na mesma, e, conseqüentemente, os movimentos e ações dos mesmos.

Recorrendo a um modelo biopsicossocial para melhor compreender o fenómeno da fadiga do zoom, Lee (2020) reconhece que existem vários fatores que contribuem para o surgimento do mesmo, nomeadamente fatores biológicos, tais como um estado mais prolongado de sedentarismo enquanto se utiliza a plataforma; psicológicos, tais como o efeito de “filtro” que a comunicação por videoconferência constitui no sistema de custo-recompensa, isto é, a assincronia entre imagem, som e pistas não-verbais que se traduzem num enfraquecimento do sentimento de “recompensa” pela ação praticada, ação essa que se torna, por sua vez, muito mais exigente considerando o esforço cerebral empreendido; e sociais, nomeadamente, as circunstâncias que rodeiam o surgimento do fenómeno tais como o desemprego, o fecho das escolas, injustiças sociais, divisões políticas, distanciamento físico e solidão.

Numa entrevista realizada pela BBC *Worklife* (Jiang, 2020), um professor do Instituto Europeu de Administração de Empresas (INSEAD), Gianpiero Petriglieri, afirma mesmo que

“The video call is our reminder of the people we have lost temporarily. It is the distress that every time you see someone online, such as your colleagues, that reminds you we should

really be in the workplace together. [...] What I'm finding is, we're all exhausted; It doesn't matter whether they are introverts or extroverts. We are experiencing the same disruption of the familiar context during the pandemic.”

Por fim, torna-se relevante reconhecer que o estudo do fenómeno da fadiga do zoom ainda está a dar os primeiros passos, considerando que o surgimento do mesmo se constituiu como comorbidade derivada do confinamento em detrimento da crise pandémica, sendo, portanto, compreensível a diminuta quantidade de evidências empíricas sobre o mesmo.

3. Metodologia

3.1. Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivo geral o de caracterizar o impacto do exercício da docência em teletrabalho na saúde dos docentes de ensino básico portugueses, nos moldes do regime de ensino a distância de emergência implementado em detrimento da pandemia COVID-19.

Deste modo, pretende-se prosseguir os seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar a profissão do docente de ensino básico em regime de teletrabalho (condições de trabalho, tarefas, dificuldades encontradas), 2) apurar o nível médio de fadiga e exaustão derivado do uso das videoconferências experienciado pelos docentes no exercício da sua profissão em teletrabalho, 3) elencar os fatores relacionados com a tecnologia das videoconferências e os fatores externos ao indivíduo que poderiam potencializar a fadiga e/ou exaustão experienciadas pelos docentes, e ainda 4) listar as consequências na saúde a curto ou longo prazo experienciadas pelos docentes em detrimento do exercício da docência em teletrabalho.

3.2. Métodos de Recolha de Dados

Para prosseguir os objetivos propostos foi selecionada uma metodologia mista, isto é, quantitativa e qualitativa. Esta opção metodológica foi tida em consideração na medida em que a combinação prudente de análises estatísticas, utilizando dados expressos em forma numérica, e interpretações semânticas e narratológicas do discurso se constitui como um método preponderante para revelar as fontes de regularidade dos fenómenos psicológicos, já que desta forma são combinadas as vantagens da análise quantitativa e são evitados simultaneamente certos erros, tais como a presunção não averiguada de efeitos de causalidade (Todd et al., 2004). Para além disto, a combinação de múltiplas práticas metodológicas, materiais empíricos e perspetivas num único estudo constitui-se como uma estratégia que acrescenta rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade à investigação (Denzin & Lincoln, 2005). No fundo, esta escolha metodológica demonstra-se relevante considerando que o objeto da investigação em psicologia do trabalho tem um carácter multidimensional e o uso de múltiplas técnicas e

a confrontação dos dados obtidos por cada uma delas poderá fazer incidir um maior foco de luz sobre as “obscuridades” da atividade laboral, do sujeito que a realiza e do contexto onde estão presentes.

Evidenciada esta complementaridade entre as duas abordagens, quantitativa e qualitativa, procedeu-se à definição de duas fases distintas de investigação: uma primeira fase marcada pelo recurso à metodologia quantitativa, na qual foi administrado um inquérito por questionário, e uma segunda fase marcada pelo recurso a metodologia qualitativa, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas a participantes que demonstraram interesse em dar a conhecer a sua experiência desta forma.

Relativamente à metodologia quantitativa, adotada na primeira fase de investigação, foi construído um inquérito por questionário *online* (cf. Apêndice 1), questionário esse composto pelas seguintes secções: 1) caracterização sociodemográfica, que incluía questões relativamente à idade, sexo, habilitações literárias, zona do país onde trabalha (por NUTS II) e meio predominante onde se inseria o seu local de trabalho (meio rural ou meio urbano); 2) caracterização do docente, que incluía questões relativamente ao número de anos de docência (carreira), ciclo de ensino básico no qual exercia funções, disciplina(s) que lecionava e tipo de instituição na qual exercia a docência (ensino público ou ensino privado); 3) caracterização da experiência com docência em teletrabalho, que inquiria o/a docente se tinha lecionado aulas e/ou tido reuniões através da tecnologia de videoconferência e quantas horas semanais tinha dedicado ao exercício da docência em videoconferência durante o ano de 2020; e ainda 4) a versão traduzida (livre) da *Zoom Fatigue and Exhaustion Scale* (ZEF), desenvolvida por Fauville e colegas (2021);

A escala ZEF (Fauville et al., 2021) foi desenvolvida a partir de um estudo qualitativo, sendo que numa primeira fase foram realizadas entrevistas baseadas numa revisão de literatura e em outras escalas de fadiga, nomeadamente a *Multidimensional Fatigue Inventory* (Smets et al., 1995, citado em Fauville et al., 2021) e a *Social Media Fatigue Scale* (Bright, Kleiser, & Grau, 2015, citado em Fauville et al., 2021). Essas entrevistas resultaram na criação de 49 itens que abrangiam várias dimensões da fadiga. Após a administração desses itens a um conjunto de participantes, os autores realizaram uma análise fatorial que resultou numa redução do número de itens de 49 para 15. A resposta a cada um dos itens é dada através da seleção de uma pontuação entre 1 e 5, numa escala de tipo Likert, sendo que cada valor se traduz, qualitativamente, da seguinte forma: 1 = "Nada", 2 = "Ligeiramente", 3 = "Moderadamente", 4 = "Muito" e 5 = "Extremamente", exceto para os itens de frequência 4.1 e 4.2, nos quais os valores da

escala podem ser traduzidos em 1 = "Nunca", 2 = "Raramente", 3 = "Por vezes", 4 = "Muitas vezes" e 5 = "Sempre". Esta escala avalia as dimensões de **Fadiga Geral** (composta por itens como “*Quão fisicamente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?*” e “*Quão mentalmente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?*”), **Fadiga Visual** (composta por itens como “*Quão irritados ficavam os seus olhos após participar numa videoconferência?*”), **Fadiga Social** (composta por itens como “*Costumava evitar situações sociais após participar numa videoconferência?*”), **Fadiga Motivacional** (composta por itens como “*Com que frequência sentia que não lhe apetecia fazer nada após participar numa videoconferência?*” e “*Com que frequência se sentia demasiado cansado/a para fazer outras coisas após participar numa videoconferência?*”) e ainda **Fadiga Emocional** (composta por itens como “*Quão emocionalmente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?*”).

Quanto à metodologia qualitativa, foi tomada a decisão de construir e conduzir entrevistas semiestruturadas já que, neste tipo de entrevistas, o diálogo com o/a entrevistado/a oferecem ao/à mesmo/a a possibilidade de explorar as situações, problemas ou tópicos que considere serem mais importantes (Longhurst, 2003), existindo portanto a possibilidade de questionar e abordar aspetos do fenómeno em estudo para além daqueles abrangidos pelas perguntas pré-estabelecidas e os que, à luz das considerações pessoais dos/as entrevistados/as sobre a experiência, serão pontos de referência para uma compreensão mais plena da mesma.

As perguntas que integram o guião de entrevista foram selecionadas e agrupadas em quatro grandes tópicos, nomeadamente 1) questões relacionadas com o planeamento, a organização e estruturação do trabalho docente em regime de ensino a distância (ex: “*Poderia descrever os primeiros passos tomados aquando do planeamento, organização e estruturação do trabalho de docente em regime de ensino a distância?*”); 2) questões relacionadas com as tarefas da atividade docente em teletrabalho e a sua execução (ex: “*Que tarefas associadas à profissão de docente deixaram de ser executadas neste regime de ensino a distância e que novas tarefas começaram a ser realizadas para o efeito?*”); 3) questões relacionadas com os níveis de fadiga evidenciados pela análise estatística, com retorno ao participante dos resultados preliminares da análise (ex: “*Considerando que o trabalho docente, em regime de ensino a distância se baseava em larga medida na realização destas videoconferências, quais os fatores relacionados com esta tecnologia que, no seu caso, despoletavam a fadiga? De que forma esses fatores o/a afetavam*”).

pessoalmente?") bem como questões acerca dos motivos subjacentes à gênese da fadiga (ex: *“Existiram fatores externos que potencializaram o surgimento da fadiga para além dos diretamente relacionados com as videoconferências?”*), e acerca das consequências a curto ou longo prazo experienciadas pelos docentes (ex: *“Que consequências imediatas e/ou a longo-prazo nos vários âmbitos (físico, mental, emocional e motivacional) sente que advieram do estado de fadiga sentido durante a realização do trabalho em regime de ensino a distância?”*); e finalmente 4) uma questão acerca do entendimento do docente acerca do seu trabalho em regime de ensino a distância (*“Considera que a passagem para o teletrabalho e modelo de ensino a distância alterou a conceção que tinha sobre as características e limitações da sua profissão, ou seja, como exercia a docência antes do teletrabalho e como o faz agora?”*). Para finalizar foi também dada a oportunidade ao participante de elencar quaisquer tópicos que considerasse importante referir ou aprofundar em investigação futura e que não tivessem sido abordados durante a entrevista.

3.3. Participantes

A amostra que integra a primeira fase de investigação deste estudo é composta por um total de 94 participantes, sendo que destes, 78 se identificaram com o género feminino e 16 se identificaram com o género masculino. A média das idades dos participantes é de 49 anos ($M=49.53$; $DP=7.28$), compreendidas num intervalo entre os 30 e os 64 anos. Quanto às habilitações literárias dos participantes, 67% (59 participantes) da amostra possuía uma licenciatura, 27% (25 participantes) possuía um mestrado, 4% (4 participantes) possuía um doutoramento ou bacharelato. 6% (6 participantes) não forneceu uma resposta a esta questão. Relativamente à zona do país onde se encontravam atualmente a trabalhar, 55% dos participantes trabalhava na zona Norte, 17% trabalhava na zona de Lisboa, 10% trabalhava na zona do Alentejo, 9% trabalhava na zona Centro, 4% trabalhava na Região Autónoma dos Açores, 3% trabalhava na zona do Algarve e 2% trabalhava na Região Autónoma da Madeira. Quanto ao meio predominante onde se inseria o local de trabalho¹ dos participantes, 75% da amostra admitiu trabalhar em meio urbano e os restantes 25% admitiram trabalhar em meio rural. No que concerne ao número de anos de docência, a amostra apresenta uma média de 25 anos de carreira ($M=24.53$; $DP=8.41$) inserida num intervalo com o mínimo de 2 e máximo de 40 anos de docência. 97% da amostra estava atualmente empregue numa instituição de ensino pública, sendo

que os restantes 3% se encontravam a trabalhar em instituições de ensino privadas. Por fim, no que respeita ao número de disciplinas lecionadas pelos participantes deste estudo, 63% apenas lecionavam 1 disciplina, 11% admitiram lecionar 2 disciplinas, 1% admitiu lecionar 3 disciplinas e 25% da amostra admitiu lecionar em regime de monodocência, isto é, lecionavam todas as disciplinas enquadradas no currículo do 1º ciclo do ensino básico.

Já para a segunda fase de investigação foi possível entrevistar um total de 3 docentes que aceitaram participar nesta fase e forneceram o seu contacto para o efeito assim que terminaram de responder ao questionário administrado. Um quadro com as informações acerca das participantes foi colocado em apêndice (cf. Apêndice 2).

3.4. Procedimento

O questionário construído para a concretização da recolha de dados quantitativos *online* foi partilhado em redes sociais (Facebook, LinkedIn) e o *link* de acesso ao mesmo foi enviado através de correio eletrónico para endereços eletrónicos de agrupamentos de escolas (públicos e privados) de todo o país, bem como para associações e/ou sindicatos de professores, por forma a angariar o maior número de participantes e com a perspetiva de que estes reencaminhassem o questionário a outros respondentes, obtendo-se assim um efeito de “bola de neve” (Goodman, 1961). A escolha relativa à administração *online* do questionário prendeu-se com o facto deste tipo de inquéritos aplicados nesta plataforma garantirem que o período de espera para a recolha de respostas seja mais curto comparativamente aos questionários de folha e papel, e constituírem, portanto, uma poupança de tempo e de custos, bem como pelo facto da *World Wide Web* permitir o acesso, por parte dos investigadores, a uma população maior, mais diversificada e global, o que potencializa a probabilidade de angariar uma maior quantidade de dados (Lefever et al., 2007). É também importante salientar que, devido ao contexto pandémico em que nos encontrávamos ao longo da realização deste trabalho, a administração presencial do questionário teve de ser imediatamente dispensada já que não só estivemos sob um regime de confinamento e isolamento obrigatório, como também o próprio risco à saúde associado à administração presencial não permitiria a sua concretização, mesmo num período de levantamento de medidas de confinamento.

Ainda antes de iniciar o questionário, era apresentado ao participante o consentimento informado (cf. Anexo 1), onde era explicitado o âmbito e os objetivos do estudo, os destinatários do estudo e o critério de inclusão adotado (qualquer docente de ensino básico – 1º, 2º e 3º ciclos - de nacionalidade portuguesa que tenha exercido funções de docência durante o ano de 2020 em regime de teletrabalho) e onde se garantiram os direitos de confidencialidade, o tratamento sigiloso dos dados recolhidos aos participantes (de acordo com o Regulamento Geral da Proteção de Dados nº2016/679 de 27 de Abril de 2016) e se reforçou o carácter voluntário do estudo. Durante a redação do consentimento informado foram consultadas e respeitadas todas as normas ético-deontológicas exigidas quer pela FPCEUP bem como as definidas pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (Ricou et al, 2019), sendo que o início da resposta ao questionário pressupunha a leitura e aceitação do consentimento e, em caso de discórdia do participante em relação ao mesmo, o questionário seria imediatamente terminado.

No final do preenchimento do questionário era feito um pedido ao participante (cf. Apêndice 3) para colaborar na segunda parte da investigação, materializada através da realização de uma entrevista individual ou, possivelmente, uma reunião *focus-group*, por forma a obter mais esclarecimentos e dados adicionais sobre as suas experiências. Caso o participante tivesse interesse em participar na segunda fase, era pedido um contacto pessoal (correio eletrónico ou contacto telefónico) exclusivamente utilizado para a marcação das entrevistas.

Um total de 12 docentes aceitaram participar na segunda fase de investigação. Após reunir os contactos dos mesmos, foram enviados e-mails, de forma individual, a cada um dos participantes, por forma a marcar o dia e horário das entrevistas. Dos 12 participantes que indicaram ter interesse em participar e que forneceram o seu contacto de correio eletrónico para tal, apenas 3 responderam ao email enviado, por forma a fazer a marcação da entrevista. As entrevistas foram concretizadas online, através da plataforma Zoom. No início de cada entrevista foi reforçado o conteúdo do consentimento informado e foi garantido ao participante que todas as condições (anonimato, confidencialidade, carácter voluntário do estudo), discriminadas no consentimento informado apresentado na primeira fase de investigação, se mantinham nesta fase.

3.5. Técnicas de Análise dos Dados Quantitativos

Por forma a analisar os dados obtidos através do inquérito por questionário administrado, recorreu-se ao programa de tratamento de dados IBM SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, por ser um software reconhecido pela sua fiabilidade no que concerne à análise de dados em investigação no âmbito das ciências sociais, e consequentemente, da Psicologia. Os primeiros testes estatísticos realizados, nomeadamente, testes *t* para analisar as diferenças entre as médias dos grupos que compõem a amostra (foram testados os grupos de género, meio predominante onde se inseria o local de trabalho do participante, tipo de instituição de ensino e ciclo de ensino que o participante lecionava) e testes de correlação com base no *r* de Pearson (foi testada a correlação entre as médias das subescalas da escala ZEF e as variáveis idade, anos de docência, número de disciplinas que o participante lecionava e tempo médio semanal que passou em videoconferência) não permitiram chegar a quaisquer conclusões já que todos estes testes se demonstraram estatisticamente insignificativos. Como tal, procedeu-se a uma análise descritiva e exploratória das médias das subescalas que compõem a *Zoom Fatigue Scale* e a uma análise de frequências aos itens que compõem a mesma escala por forma a encontrar pistas que poderiam complementar o entendimento do fenómeno.

3.6. Técnicas de Análise dos Dados Qualitativos

Por forma a analisar o conteúdo das entrevistas semiestruturadas em formato de áudio, perfazendo um total de 201 minutos, procedeu-se, primeiramente, à transcrição do mesmo na íntegra para documento Word e, seguidamente, à análise temática segundo os pressupostos definidos por Braun e Clarke (2006). Esta metodologia é recorrentemente utilizada para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de um conjunto de dados, com a finalidade de, posteriormente, organizar e descrever com detalhe e rigor esse mesmo conjunto de dados, numa tentativa de evidenciar relações mais ou menos diretas entre os mesmos (Braun & Clarke, 2006). Desta forma, numa primeira fase foi lida e consultada de forma reforçada a transcrição total das entrevistas para permitir uma familiarização com o conteúdo das mesmas. Após esta primeira fase, o conteúdo das entrevistas foi sujeito a uma fase de codificação, em unidades simples e básicas. Relativamente à codificação, numa primeira fase foram codificados os dados brutos, isto

é, os dados diretamente presentes no texto, numa tentativa de identificar os primeiros códigos seguindo uma lógica indutiva. Numa segunda fase, foram agrupados os códigos encontrados na transcrição do conteúdo das entrevistas em potenciais temas, tendo sido estes definidos segundo uma lógica dedutiva e, portanto, interpretativa. Após a definição dos potenciais temas, foi feita uma segunda organização dos mesmos por forma a identificar os temas principais e os subtemas, tendo sido ainda evidenciadas as possíveis relações entre os mesmos.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

4.1. Dados Quantitativos

4.1.1. Médias das Subescalas da *Zoom Fatigue Scale*

Relativamente às médias das cinco subescalas que compõem a ZEF – *Zoom Fatigue Scale* -, é de realçar, primeiramente, que se evidencia, de uma forma geral, um estado de fadiga experienciado pelos docentes já que, em todas as subescalas, a média de fadiga ultrapassou o valor médio (2,5 valores). Analisando as médias de cada subescala, podemos constatar que a subescala que apresenta uma média mais elevada pela amostra deste estudo foi a de Fadiga Geral (M=3.76; DP=0.79), sucedida pela subescala de Fadiga Motivacional (M=3.52; DP=1.08), pela subescala de Fadiga Visual (M=3.4; DP=0.92), pela subescala de Fadiga Social (M=3.23; DP=1.24) e finalmente pela subescala de Fadiga Emocional (M=3.21; DP=1.11).

Tabela 1

Médias das Subescalas da ZEF - Zoom Fatigue Scale

	N	Média	Desvio-Padrão
Subescala Fadiga Geral	94	3,76	0,79
Subescala Fadiga Motivacional	94	3,52	1,08
Subescala Fadiga Visual	94	3,41	0,92
Subescala Fadiga Social	94	3,23	1,24
Subescala Fadiga Emocional	94	3,21	1,11

4.1.2. Distribuição das respostas pelos itens das subescalas da ZEF

Analisando a distribuição das respostas dos participantes aos itens que compõem a subescala de Fadiga Geral (itens 1.1, 1.2 e 1.3) constata-se que, relativamente ao item 1.1 “*Quão cansado/a se sentia após participar numa videoconferência*”, 74,5% da amostra (70 participantes) selecionaram uma pontuação superior à pontuação média da escala (valor 3), sendo que, entre estes, 58,5% (55 participantes) selecionou o valor de 4 e 16% (15 participantes) selecionou o valor máximo (valor 5) da escala. Relativamente aos itens 1.2 e 1.3, que questionavam, respetivamente, o participante quanto ao nível de fadiga geral física e mental, constata-se que, para o item 1.2 (“*Quão fisicamente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?*”), 57,4% (54 participantes) selecionaram uma pontuação superior à pontuação média da escala (3 pontos), sendo que, entre estes,

46,8% (44 participantes) selecionaram a opção de 4 pontos e 10,6% (10 participantes) selecionaram a pontuação máxima (5 pontos) da escala. Relativamente ao item 1.3 (“*Quão mentalmente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência*”) constata-se que 78,7% (74 participantes) da amostra selecionou uma pontuação superior à pontuação média da escala e que, entre estes, 53,2% (50 participantes) selecionou a opção de 4 pontos e 25,5% (24 participantes) selecionou a pontuação máxima (5 pontos) da escala.

Tabela 2

Distribuição das respostas aos itens da Subescala de Fadiga Geral

	Pontuação Selecionada				
	1	2	3	4	5
Item 1.1. “ <i>Quão cansado/a se sentia após participar numa videoconferência?</i> ”	1,1 % (1 Participante)	6,4% (6 Participantes)	18,1% (17 Participantes)	58,5% (55 Participantes)	16% (15 Participantes)
Item 1.2. “ <i>Quão fisicamente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?</i> ”	2,1 % (2 Participantes)	12,8% (12 Participantes)	27,7% (26 Participantes)	46,8% (44 participantes)	10,6% (10 Participantes)
Item 1.3. “ <i>Quão mentalmente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?</i> ”	1,1% (1 Participante)	8,5% (8 Participantes)	11,7% (11 Participantes)	53,2% (50 Participantes)	25,5% (24 Participantes)

No que concerne à resposta aos itens da subescala de Fadiga Visual (itens 2.1, 2.2 e 2.3), constata-se que no primeiro item da subescala (2.1 “*Quão turva ficava a sua visão após participar numa videoconferência?*”) 53,2% (50 participantes) da amostra selecionou uma pontuação superior ao valor médio da escala (3 pontos), sendo que destes, 41,5% (39 participantes) selecionou a opção de 4 pontos e 11,7% (11 participantes) selecionou a opção de 5 pontos (valor máximo). Quanto ao item 2.2 (“*Quão irritados ficavam os seus olhos após participar numa videoconferência?*”), 56,4 % (53 participantes) da amostra selecionou uma pontuação superior ao valor médio da escala (3 pontos), sendo que destes, 43,6 % (41 participantes) selecionou a opção de 4 pontos e 12,8% (12 participantes) selecionou a opção de 5 pontos (valor máximo). Relativamente ao item 2.3 (“*Quão lhe doíam os seus olhos após participar numa videoconferência?*”), 58,5% (55 participantes) da amostra selecionou uma opção igual ou inferior ao valor

médio da escala (3 pontos), sendo que destes, 23,4% (33 participantes) selecionou o valor médio (3 pontos), 18,1% (17 participantes) selecionou a opção de 2 pontos e 5,3% (5 participantes) selecionou a pontuação mais baixa (1 ponto).

Tabela 3

Distribuição das respostas aos itens da Subescala de Fadiga Visual

	Pontuação Selecionada				
	1	2	3	4	5
Item 2.1. " <i>Quão turva ficava a sua visão após participar numa videoconferência?</i> "	5,3 % (5 Participantes)	7,4% (7 Participantes)	34% (32 Participantes)	41,5% (39 Participantes)	11,7% (11 Participantes)
Item 2.2. " <i>Quão irritados ficavam os seus olhos após participar numa videoconferência?</i> "	3,2 % (3 Participantes)	12,8% (12 Participantes)	27,7% (26 Participantes)	43,6% (41 participantes)	12,8% (12 Participantes)
Item 2.3. " <i>Quão lhe doíam os seus olhos após participar numa videoconferência?</i> "	5,3% (5 Participantes)	18,1% (17 Participantes)	35,1% (33 Participantes)	28,7% (27 Participantes)	12,8% (12 Participantes)

Consultando a distribuição das respostas aos itens que compõem a subescala de Fadiga Social, é de realçar que, no caso do item 3.1 ("*Costumava evitar situações sociais após participar numa videoconferência?*"), 54,2% (51 participantes) selecionaram uma pontuação igual ou inferior ao valor médio da escala (3 pontos); e que no caso do item 3.2 ("*Quão desejava ficar sozinho/a após participar numa videoconferência?*") 52,2 % (49 participantes) selecionaram uma pontuação igual ou inferior ao valor médio da escala (3 pontos). Já relativamente ao item 3.3 ("*Precisava de tempo só para si após participar numa videoconferência?*") 50% (47 participantes) da amostra selecionou uma pontuação superior ao valor médio da escala (3 pontos), sendo que destes, 25,5% (24 participantes) selecionou a opção de 4 pontos e 24,5% (23 participantes) selecionou a opção de 5 pontos (valor máximo).

Tabela 4*Distribuição das respostas aos itens da Subescala de Fadiga Social*

	Pontuação Selecionada				
	1	2	3	4	5
Item 3.1. "Costumava evitar situações sociais após participar numa videoconferência?"	14,9 % (14 Participantes)	10,6% (10 Participantes)	28,7% (27 Participantes)	35,1% (33 Participantes)	10,6% (10 Participantes)
Item 3.2. "Quão desejava ficar sozinho/a após participar numa videoconferência?"	17 % (16 Participantes)	13,8% (13 Participantes)	21,3% (20 Participantes)	25,5% (24 participantes)	22,3% (21 Participantes)
Item 3.3. "Precisava de tempo só para si após participar numa videoconferência?"	14,9% (14 Participantes)	14,9% (14 Participantes)	20,2% (19 Participantes)	25,5% (24 participantes)	24,5% (23 Participantes)

De acordo com a distribuição das respostas aos itens que compõem a subescala de Fadiga Motivacional, é de ressaltar que, no que respeita ao item 4.1 ("*Quão receava ter de fazer tarefas após participar numa videoconferência?*") 50% (47 participantes) da amostra selecionou uma pontuação superior ao valor médio da escala (3 pontos), sendo que destes, 24,5% (23 participantes) selecionou a opção de 4 pontos e 25,5% (24 participantes) selecionou a opção de 5 pontos (valor máximo). Quanto aos restantes dois itens que compõem esta subescala, ao item 4.2 ("*Com que frequência sentia que não lhe apetecia fazer nada após participar numa videoconferência?*") 61,7% (58 participantes) da amostra selecionou uma pontuação superior ao valor médio da escala (3 pontos), sendo que destes, 36,2% (34 participantes) selecionou a opção de 4 pontos e 25,5% (24 participantes) selecionou a pontuação máxima da escala (5 pontos). Já relativamente ao item 4.3 ("*Com que frequência se sentia demasiado cansado/a para fazer outras coisas após participar numa videoconferência?*") 63,9% (60 participantes) da amostra selecionou uma opção superior ao valor médio da escala (3 pontos), sendo que destes, 47,9% (45 participantes) selecionou a opção de 4 pontos e 16% (15 participantes) selecionou a pontuação máxima (5 pontos).

Tabela 5*Distribuição das respostas aos itens da Subescala de Fadiga Motivacional*

	Pontuação Selecionada				
	1	2	3	4	5
Item 4.1. " <i>Quão receava ter de fazer tarefas após participar numa videoconferência?</i> "	14,9 % (14 Participantes)	13,8% (13 Participantes)	21,3% (20 Participantes)	24,5% (23 Participantes)	25,5% (24 participantes)
Item 4.2. " <i>Com que frequência sentia que não lhe apetecia fazer nada após participar numa videoconferência?</i> "	3,2 % (3 Participantes)	12,8% (12 Participantes)	22,3% (21 Participantes)	36,2% (34 participantes)	25,5% (24 participantes)
Item 4.3. " <i>Com que frequência se sentia demasiado cansado/a para fazer outras coisas após participar numa videoconferência?</i> "	3,2 % (3 Participantes)	16% (15 Participantes)	17% (16 Participantes)	47,9% (45 participantes)	16% (15 Participantes)

Por fim, no que concerne aos itens que compõem a subescala da Fadiga Emocional, destaca-se o item 5.1 ("*Quão emocionalmente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?*"), ao qual 60,6% (57 participantes) da amostra respondeu com uma pontuação superior ao valor médio da escala (3 pontos), e entre os quais 38,3% (36 participantes) selecionou a opção de 4 pontos e 22,3% (21 participantes) selecionou a opção de 5 pontos (valor máximo). Já no que respeita aos itens 5.2 ("*Quão irritável se sentia após participar numa videoconferência?*") e 5.3 ("*Sentia flutuações de humor após participar numa videoconferência?*"), pode constatar-se que, no caso do primeiro, 58,5% (45 participantes) da amostra selecionou uma pontuação igual ou inferior ao valor médio da escala (3 pontos), e que, no caso do segundo, 61,7% (58 participantes) da amostra selecionou uma pontuação igual ou inferior ao valor médio da escala (3 pontos).

Tabela 6*Distribuição das respostas aos itens da Subescala de Fadiga Emocional*

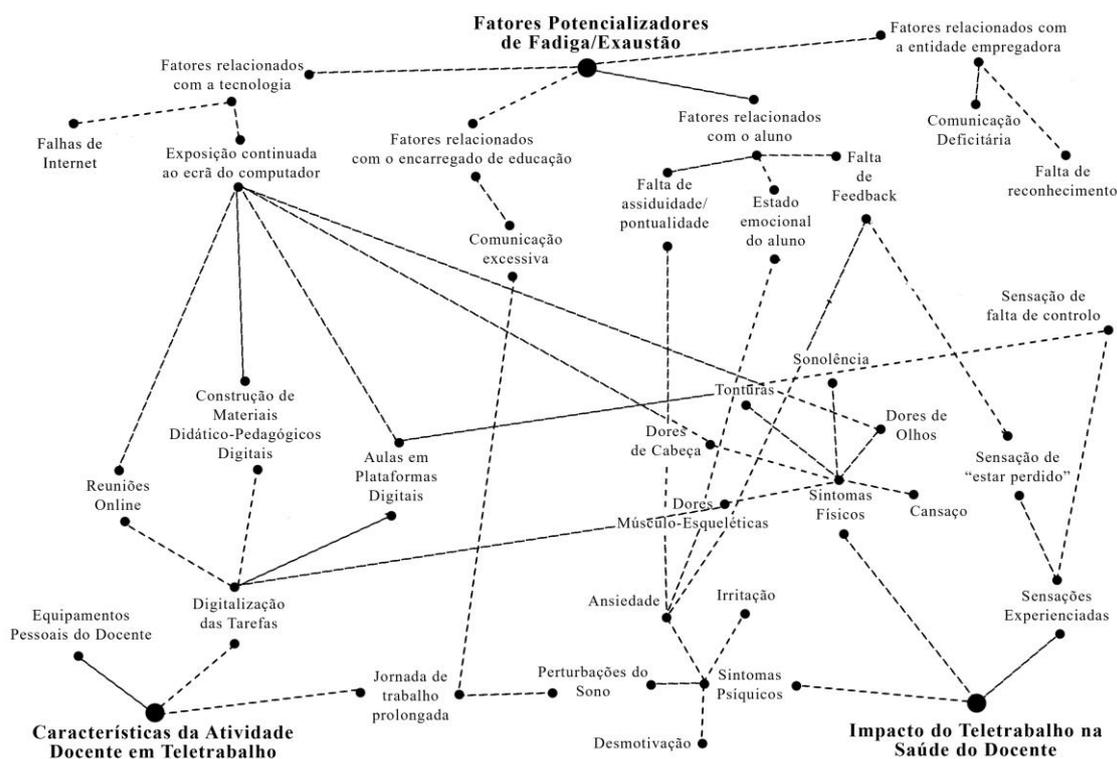
	Pontuação Selecionada				
	1	2	3	4	5
Item 5.1. " <i>Quão emocionalmente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?</i> "	6,4 % (6 Participantes)	12,8% (12 Participantes)	20,2% (19 Participantes)	38,3% (36 Participantes)	22,3% (21 participantes)
Item 5.2. " <i>Quão irritável se sentia após participar numa videoconferência?</i> "	12,8% (12 Participantes)	17% (16 Participantes)	28,7% (27 Participantes)	30,9% (29 participantes)	10,6% (10 participantes)
Item 5.3. " <i>Sentia flutuações de humor após participar numa videoconferência?</i> "	17% (16 Participantes)	19,1% (18 Participantes)	25,5% (24 Participantes)	28,7% (27 participantes)	9,6% (9 Participantes)

Fazendo uma síntese da distribuição das respostas aos itens, evidencia-se que o itens que obtiveram uma maior percentagem de pontuação superior ao valor médio (3 pontos) foram os itens da subescala de fadiga geral, destacando-se os itens relativos à fadiga mental e ao cansaço geral; da subescala de fadiga motivacional, destacando-se os itens relativos ao cansaço para fazer outras tarefas após uma videoconferência e à falta de vontade para realizar qualquer outra ação após uma videoconferência; e ainda da subescala de fadiga visual, destacando-se os itens relativos à dor e irritação de olhos experienciadas. A distribuição das respostas aos itens das subescalas de fadiga social e fadiga emocional, por não ser tão prevalente e consensual como as restantes, serão explorados mais aprofundadamente no capítulo de Discussão de Resultados.

4.2. Dados Qualitativos

Relativamente aos dados qualitativos, tal como referido no capítulo anterior, após a análise temática do conteúdos das entrevistas semiestruturadas foi elaborado um mapa temático que contempla os principais temas identificados, bem como os respetivos subtemas (Figura 1). Relativamente à sua estrutura, o presente mapa temático é composto por três grandes temas: 1) Fatores potencializadores de fadiga/exaustão; 2) Características da atividade do docente em teletrabalho e 3) Impacto do teletrabalho na saúde do docente.

Figura 1 – Mapa temático, que reflete os temas e subtemas bem como as suas relações



4.2.1. Fatores Potencializadores de Fadiga/Exaustão

Relativamente ao primeiro grande tema, fatores potencializadores de fadiga/exaustão, é de ressaltar que os participantes relataram que a experiência em si, no geral, foi um desafio de grandes dimensões que resultou num desgaste para o docente a vários níveis, tendo sido identificados vários aspetos potencializadores do estado de fadiga/exaustão, nomeadamente: a) fatores relacionados com a tecnologia; b) fatores relacionados com o encarregado de educação; c) fatores relacionados com o aluno e ainda d) fatores relacionados com a entidade empregadora.

a) Fatores relacionados com a tecnologia

Todos os participantes que realizaram as entrevistas admitiram que os problemas ou falhas de internet eram um problema comum e que o facto de ocorrer sistematicamente acabava por impactar a normal concretização da docência, sendo, portanto, um fator preponderante no surgimento da fadiga e exaustão. Ao ser inquirida acerca dos fatores que poderiam estar a potencializar a fadiga no exercício da docência em teletrabalho uma participante afirma mesmo que *“a falta de rede [internet], acontecia muitas vezes, e a gente estar a falar “estás aí, estás aí?” e o aluno tinha ficado sem rede, e depois “ó*

professora fiquei sem rede!”, pronto, porque realmente tudo estava sobrecarregado e às vezes queríamos trabalhar e não conseguíamos, tínhamos que reiniciar os computadores, e voltar a entrar e depois dar esse feedback aos garotos do outro lado “sai, volta a entrar”, portanto, identifico essencialmente a questão da net.” (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade). Para além desta questão relacionada com a internet, os participantes relataram também o desconforto relacionado com a exposição continuada à luz e imagens do ecrã do computador, admitindo mesmo que “[o nível de fadiga visual deriva do] facto de estarmos sempre em frente ao computador, que é complicado...” (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade), sendo comum entre estes passarem um período de tempo prolongado a trabalhar com este equipamento “era muito complicado porque eram horas e horas no computador e realmente chega a um ponto em que nós já não vemos e nos dói a cabeça e doem os olhos e pronto...” (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade).

b) Fatores relacionados com o encarregado de educação

Quanto aos fatores relacionados com o encarregado de educação, os participantes relataram que a comunicação excessiva por parte deste, sobretudo fora do horário laboral e a qualquer momento, proporcionava o estado de fadiga e exaustão “A ação dos pais no sentido de não respeitarem os nossos horários, em qualquer altura, porque havia uma dúvida, havia um menino que não podia ir porque tinha uma consulta e já estavam a ligar às dez da noite...” (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade). Os participantes relatam mesmo que o facto de terem tantas vezes estado disponíveis para lidar com as situações dos encarregados de educação acabou por fazê-los refletir quanto ao respeito pelo horário de trabalho: “Eu fui sempre uma professora muito acessível, estava sempre, não digo 24 horas por dia, mas quase, neste momento, e depois de ter estado em ensino a distância e depois de ter sido bombardeada pelos pais com tantas, que não eram, dúvidas, eles achavam que... sei lá, «eu vou trabalhar ou estar com o meu pai e quando chegar a professora tem a obrigação de me dizer o que é que ele [o aluno] fez o que é que não fez». Pronto. É como digo, deixei de ser uma professora tão disponível, passei a cumprir mais os meus horários.” (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade).

c) Fatores relacionados com o aluno

No que concerne aos aspetos relacionados com o aluno que carregavam o potencial de fazer surgir a fadiga e exaustão no docente são evidenciados a falta de pontualidade e/ou assiduidade dos alunos relativamente à comparência às aulas online. *“E depois perguntava aos delegados e aos outros “mas então o que é que é feito deste e daquele?”, portanto, eu tinha uma turma de 28 e imagine o que era eu a querer saber deles todos, havia aulas ou havia tempos em que eu passava a vida a perguntar o que é que era feito deles, e alguns não estavam, outros não tinham... depois mandava recados «veja lá se conseguiu falar com o fulano tal...» e saber o que é que se passava com eles... e isso cansava-me muito porque eu queria saber deles...”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade). Para além deste fator, é também identificado o estado emocional do aluno como aspeto impactante no que concerne ao bem-estar do docente: *“notava que eles mesmo psicologicamente não estavam bem... Por mais que digam «ah são miúdos e tal» ... não estavam bem. E nós sentíamos isso também. Que houve recalçamento de algumas situações por parte de alguns alunos. Notei também que alguns ficaram mais calmos e introvertidos... outros ficaram menos concentrados, mais stressados, e isso também tem imenso impacto na nossa saúde mental enquanto professores... Coisas que eu admitia este ano, que percebia o porquê, e tinha conversas sobre isso com eles que com os anos anteriores nem pensar... cheguei mesmo a dizer-lhes que era normal não nos estarmos a sentir bem devido a isto tudo.”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade). A falta de feedback, tanto visual como oral, por parte dos alunos também foi evidenciado pelos docentes enquanto aspeto potencializador de fadiga. *“Eu lembro-me perfeitamente o que me esgotava, era eu querer ver os alunos todos, eu querer vê-los todos e não conseguia vê-los todos, e depois queria [...] chamá-los pelos nomes e eles, alguns deles, não me responderem e eu não saber o que era feito deles, e portanto, a nossa, o nosso stress, o esforço que eu fazia a querer olhar para o ecrã, a querer vê-los, portanto, lembro-me perfeitamente disso.”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade). Denota-se que a falta de feedback por parte dos alunos, para além do potencial de fazer surgir fadiga no docente, é um aspeto central no que concerne à dinâmica do exercício da docência e que sofreu severas alterações com a entrada do regime de ensino à distância, aliás, como explica uma das participantes: *“uma aula [presencial] é um teatro, pronto, temos os espectadores, que são os alunos, e temos feedback dos espectadores, e o que eu senti online era um bocado...como uma telenovela... não há feedback, não sei o que é que eles estão a sentir... Mesmo que eu perguntasse “então, então, o que se passa?” não era mesma*

coisa, e muitos simplesmente se calavam, não diziam nada, porque também já não estavam mesmo nada bem.” (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade).

d) Fatores relacionados com a entidade empregadora

Os fatores potencializadores de fadiga e exaustão relacionados com a entidade empregadora, isto é, a instituição escolar, estão estritamente relacionados com dois aspetos. O primeiro aspeto é referente à comunicação deficitária entre professor e instituição empregadora, concretamente, a falta de abertura ao diálogo para se planear e discutir o processo de ensino, que, segundo os participantes, já era um problema evidenciado antes do surgimento da pandemia mas que ficou mais evidente nesta fase: *“Mas isso [a falta de comunicação] já é um mal endémico, existia antes da pandemia, e se existir debate é porque algum diretor promove esse debate, porque esse debate já não existe. Aliás, isto está tudo mudado desde há 10 ou 12 anos para cá.*” (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade). O segundo aspeto remete para a falta de reconhecimento em relação ao esforço acrescido concretizado pelos docentes no exercício da docência em teletrabalho, já que os participantes relataram mesmo que *“a entidade empregadora nunca agradeceu o facto dos professores terem de boa vontade usado os meios que tinham”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade) e admitiram terem sentido falta de um agradecimento pelo seu trabalho durante este período. *“O facto de não existir um «obrigada», pelo menos um «obrigada», por parte da entidade empregadora também me stressava bastante...”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade).

4.2.2. Características da Atividade Docente em Teletrabalho

Quanto ao segundo grande tema, características da atividade docente em teletrabalho, os participantes descreveram as condições de trabalho e as características do exercício da docência em teletrabalho que consideraram mais determinantes, concretamente: a) uso dos equipamentos pessoais dos docentes; b) digitalização das tarefas e ainda c) jornada de trabalho prolongada.

a) Uso dos equipamentos pessoais dos docentes:

Os participantes relataram que, quer na fase de adaptação ao regime de ensino a distância quer ao longo de todo o processo em que estiveram a exercer a docência em teletrabalho, tiveram que recorrer aos seus próprios equipamentos pessoais (computador,

tablet, telemóvel e internet) para trabalhar, bem como um certo descontentamento porque, em determinados casos, tiveram mesmo de adquirir equipamentos mais recentes e com melhores especificações para conseguirem trabalhar, o que comportou para os mesmos custos financeiros: *“eu usei a minha casa, a eletricidade da minha casa, eu usei o meu telemóvel, o meu computador que já usava, usei a minha net, muitas vezes falhava a net de casa e eu tinha de usar a net do telemóvel por exemplo e havia gastos por isso...”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade). *“então imagine agora eu a pagar um valor mais elevado por mês da operadora [de telecomunicações], mais o custo do computador que é novo... eu não quis o [computador] da escola até porque o da escola não era muito melhor que o meu computador antigo, o computador anterior que já tinha 5 anos e já estava velhote..., portanto este computador novo já me custou 1200 euros e não é dos mais caros, mas já não é mauzinho, já me desenrasca mais ou menos...”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade). Mesmo quando tiveram acesso aos equipamentos fornecidos pelo Governo para auxiliar os docentes nesta fase, os docentes admitem que os mesmos não tinham qualidade suficiente para tornar exequível o exercício da docência, facto que levou alguns deles a continuar a usar os seus equipamentos pessoais: *“o computador que me foi dado pelo ministério, esse é para esquecer, porque assim, estou com o meu e continuo a usá-lo porque aquele nem veio com o Word, nem nada, é assim um equipamento muito básico, elementar e maldotado.”* (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade).

b) Digitalização das tarefas

A característica mais preponderante do exercício da docência em teletrabalho é sem dúvida a digitalização das tarefas que compõem o trabalho do docente, nomeadamente a realização de reuniões online: *“o trabalho que era presencial passou a ser feito online, e as reuniões com os colegas passaram a ser online e todas elas, as reuniões de avaliação, as reuniões de departamento...”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade); a criação de materiais didático-pedagógicos digitais, tais como vídeos, testes, quizzes e apresentações em *Powerpoint*: *“pela minha parte fazia tudo, passava horas em frente ao computador, aos fins-de-semana mandava os planos, e em cada aula mandava sempre um vídeo ou criava eu o meu material e as minhas ferramentas, criava os meus vídeos, os meus powerpoints, porque sempre que era uma matéria nova eles tinham sempre um link de suporte à aprendizagem...”* (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade) e o lecionar das aulas através de plataformas

online, tais como o Microsoft Teams: *“o primeiro passo foi a tentativa de adaptar a uma plataforma, e a plataforma foi encontrada através da Microsoft, que é neste caso a Microsoft Teams, com a qual nós também já trabalhávamos com o Office 365 e com o email”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade), num processo de adaptação que, de acordo com os docentes, foi longo e difícil: *“para nos adaptarmos a esta plataforma, que era completamente nova para nós, foi terrível, foram oito dias de adaptação e isso significa o tempo todo...”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade).

c) Jornada de trabalho prolongada

Os participantes relataram que a sua jornada típica de trabalho foi, inevitavelmente, prolongada durante o período em que exerceram a docência em teletrabalho *“adequamos [o ensino] ao possível, agora isso [trabalho] era o tempo todo, não digo as vinte e quatro horas de um dia, mas ao longo de um mês por vezes eu nem dormia... eu nem dormia só a pensar no que é que eu tinha que fazer...”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade), muito devido não só à pesquisa e preparação de materiais didático-pedagógicos: *“tinha que pesquisar, fazer as minhas pesquisas, mesmo a nível dos powerpoints, eu tinha que escolher as imagens que queria, umas eram mais adequadas outras menos, passava muito tempo, era o tempo que eu passava a falar com os alunos nas aulas síncronas, era o tempo que eu passava sempre na caixa de correio a entrar emails, era o tempo que eu passava a enviar o feedback aos alunos...”* (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade), como também pelo contacto mais frequente com os pais dos alunos: *“eu não tinha horas, eu era desde manhã até à noite, porque ou era de manhã a falar com os miúdos ou era a tirar dúvidas, porque estava sempre no Messenger, não é, e eles qualquer dúvida que tinham... Depois eles mandavam-me os trabalhos para o e-mail, era a qualquer hora chegava, depois surgiam as dúvidas também os pais ligavam-me também a qualquer hora do meu dia.”* (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade).

4.2.3. Impacto do Teletrabalho na Saúde do Docente

Finalmente, no que respeita ao terceiro grande tema, impacto do teletrabalho na saúde do docente, os participantes descreveram sumariamente alguns dos principais sintomas que experienciaram durante o período em que estiveram a exercer a docência

em teletrabalho, nomeadamente, a) sintomas físicos, b) sintomas psíquicos e c) sensações experienciadas.

a) Sintomas físicos

Quanto aos sintomas físicos experienciados pelo docente, destaca-se sobretudo dores músculo-esqueléticas *“senti dores a nível músculo-esquelético, por estar muito tempo sentada, e depois é assim, estava muito tempo sentada e depois quando me punha de pé doía-me, e ainda por cima já tinha problemas na coluna... que foram potencializados nesta situação, sobretudo a nível de postura...”* (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade); *“[o confinamento] fez-me muito mal, senti-me fisicamente muito limitada depois... Dores musculares imensas...”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade); dores de cabeça *“reparei que o uso continuado do computador me trazia dores de cabeça muito fortes”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade); dores de olhos *“eram horas e horas no computador e realmente chega a um ponto em que nós já não vemos e nos dói a cabeça e doem os olhos e pronto...”* (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade); tonturas, sonolência e cansaço *“quando sentia essas dores de cabeça também sentia algumas tonturas e enjoos, uma coisa que algo normalmente não tenho, mas a dor de cabeça era tanta que todas as manhãs acordava enjoada. Era isso e cansaço, muito cansaço. Não tinha descanso.”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade).

b) Sintomas psíquicos

Relativamente aos sintomas psíquicos experienciados pelos docentes, os mesmos evidenciaram ter experienciado estados de desmotivação *“muita dificuldade em levantar-me, muita dificuldade em ir trabalhar, o querer ficar na cama, essencialmente, o não querer ter que encarar, pronto, o dia de trabalho.”* (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade); bem como ansiedade, irritação, e perturbações do sono, tendo alguns docentes começado a tomar medicação para esses sintomas: *“foi uma exaustão terrível, de tal maneira que eu fiquei irritada, ou seja, mais ansiosa, eu que não tomava comprimidos para dormir, que não tomava comprimidos para a ansiedade, que não tomava comprimidos antidepressivos, não tomava nada dessas coisas, comecei a tomar no ano passado e este ano já estou a aumentar...”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade).

c) Sensações experienciadas

Quanto às sensações experienciadas pelos docentes ao longo deste período, destaca-se a sensação de “falta de controlo”, justificado pelo facto de não estar fisicamente perto do aluno e num ambiente controlado tal como é o de sala de aula: *“Eu sentia mesmo que as coisas fugiam-me pelos dedos. Na sala de aula nós temos o dom do controlo, não é? Controlamos os alunos, o seu comportamento, o seu interesse e o seu trabalho. Online isso não acontece, e nós nem conseguimos sequer introduzir neles a noção de trabalho, de confiança.”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade); bem como a sensação de “estar perdido”, justificado, em parte, pela falta de feedback por parte dos alunos: *“eu não via os alunos, apesar de os conhecer e conhecer muito bem a voz deles não sabia exatamente o que é que eles estavam a fazer, houve aí uns 15 dias em que eu me senti completamente perdida, não sabia se estava a fazer bem as coisas...”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade).

5. Discussão de Resultados

Após terem sido apresentados os resultados do presente estudo, surge a necessidade de discutir os mesmos considerando os objetivos propostos. Nesta senda, serão discutidos os resultados por objetivo específico, bem como as relações entre os dados quantitativos e qualitativos que se demonstrem relevantes e entre estes e a literatura científica mobilizada no enquadramento teórico.

Objetivo 1: Caracterizar a profissão do docente de ensino básico em regime de teletrabalho:

É importante compreender que as características da atividade docente em teletrabalho evidenciadas por este estudo são inerentes a uma condição que a diferencia do teletrabalho planeado e definido: o facto de ter sido colocada em prática um modo de concretização do trabalho docente a distância em resposta a uma crise de emergência (Hodges et. al, 2020). Como explorado no capítulo do Enquadramento Teórico, era esperado que, assim que a crise emergente terminasse, fosse concretizado um retorno ao trabalho presencial e à atividade nos seus moldes tradicionais e usuais (Hodges et. al, 2020). Como tal, as características inerentes evidenciadas dizem respeito a uma tentativa de manter os planos e objetivos de ensino que estavam já definidos, só que desta vez, por forma a preservar a saúde dos intervenientes, estes seriam prosseguidos a distância. Isto poderá explicar o facto de terem sido evidenciadas estas três grandes características: o uso dos equipamentos pessoais do docente para o exercício das suas funções, a digitalização da atividade do docente, que resultou numa prática da docência quase exclusivamente concretizada em frente a um ecrã de computador e através de plataformas digitais (tais como o Zoom, o Microsoft Teams, Google Forms e outras como o Moodle ou o Meet) – “[começamos a fazer]os testes em Google Forms, e depois, eu não costumava associar as turmas à Escola Virtual, também comecei a fazer isso porque era mais fácil, portanto controlar o trabalho dos alunos, no fundo era isso. [...] O quadro [interativo online] do Meet também achei muita piada!” (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade) -, aliadas ao prolongamento da sua jornada de trabalho, para atender às necessidades dos encarregados de educação, para fazer pesquisa e construção de materiais didático-pedagógicos e para resolver problemas de cariz tecnológico - “alguns [alunos] tinham alguma dificuldade, às vezes, porque

simplesmente os telemóveis eram muito antigos e não funcionavam as coisas, ou porque o computador também era e as coisas não funcionavam, acontecia também muitas vezes isso, passávamos às vezes horas, digo mesmo horas, a tentar resolver o problema com os alunos” (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade) -, que contribuíram, em simbiose, para o surgimento de estados significativos de cansaço e fadiga de uma forma geral.

Objetivos 2 e 3: Apurar o nível médio de fadiga e exaustão derivado do uso das videoconferências experienciado pelos docentes no exercício da sua profissão em teletrabalho e elencar os fatores potencialmente explicativos ou relacionados com esse nível de fadiga e/ou exaustão:

Entre os tipos específicos de fadiga experienciada, a Fadiga Geral é a mais preponderante, tendo apresentado a média mais elevada entre as cinco subescalas, enquanto que a Fadiga Emocional, por sua vez, obteve a menor média na subescala correspondente comparativamente às restantes. Estas diferenças entre as médias das subescalas de fadiga podem ser entendidas à luz da distribuição das respostas aos itens que a compõem. É, portanto, compreensível que o cansaço (item 1.1) e a fadiga ou exaustão mental (item 1.3) experienciados após a realização de videoconferências sejam preponderantes, traduzidos pela elevada percentagem de docentes que selecionaram as pontuações mais elevadas (4 e 5 pontos) da escala para os caracterizar. Já as respostas aos itens que compõem a subescala de fadiga emocional parecem fluir no sentido inverso, já que, especificamente nos itens 5.2 (irritabilidade) e 5.3 (flutuações de humor), mais de 50% das respostas se encontravam distribuídas pelas pontuações iguais ou inferiores ao ponto médio da escala (3 pontos).

Quanto à Fadiga Motivacional, que ocupou o segundo na hierarquia de médias, é de salientar que o item com maior percentagem de seleção das pontuações 4 e 5 foi o relativo ao cansaço para realizar outras atividades após uma videoconferência. Quanto aos fatores potencializadores de fadiga motivacional apontados pelos participantes destaca-se a falta de feedback por parte dos alunos, quer fosse este visual, por não ligarem as câmaras e ser, portanto, impossível ao docente obter as pistas visuais que poderiam confirmar ou infirmar que o aluno estaria presente e atento à aula, bem como feedback oral/textual, nas situações em que a participação na aula era diminuta ou mesmo inexistente. Esta questão da falta de feedback e de pistas visuais é consonante com a ideia

defendida por Lee (2021), quando refere o efeito de “filtro” que a comunicação por videoconferência constitui no sistema de custo-recompensa, já que o diálogo através desta tecnologia ou priva os interlocutores dessas mesmas pistas visuais (quando não há vídeo) ou torna-as mais lentas a serem percebidas, o que exige, em última instância, uma maior carga cerebral para gerir a comunicação entre os interlocutores presentes na videoconferência e pode resultar, portanto, na fadiga ou exaustão experienciadas: *“Depois fazia perguntas oralmente, para eles me responderem, porque eu não os conseguia ver a todos, essa foi uma experiência um bocadinho... é frustrante, a gente a querer vê-los a todos e a não conseguir.”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade).

No que concerne à terceira média da hierarquia de subescalas, a média de Fadiga Visual, esperava-se que esta fosse superar as restantes, sobretudo pelas características inerentes à utilização desta tecnologia durante um período de tempo prolongado, que comporta um esforço visual ao longo de todo o tempo em que esteja a ser utilizada (Salinas-Toro et al., 2019; Fernández Villacres et al, 2021; Larrea-Araujo et al., 2021), e que colmatou, segundo os participantes deste estudo, em vários sintomas físicos e psíquicos. Poderia ser adiantado, hipoteticamente, que, à semelhança de outros constrangimentos que impactam a saúde, os efeitos da exposição prolongada à tecnologia na fadiga visual ainda não tenham sido revelados por completo no período temporal definido e que, a longo prazo, podem ainda vir a ser experienciados pelos docentes.

A distribuição das respostas dos participantes aos itens que compõem a subescala de Fadiga Social é a menos consensual, no sentido em que, de uma forma geral, as percentagens de seleção das pontuações atribuídas aos itens foram mais ou menos semelhantes, não seguindo uma distribuição normal. No caso dos dois primeiros itens, relativos ao evitamento de situações ou eventos sociais e a necessidade de ficar sozinho após a realização de videoconferências, a maioria das respostas atribuídas correspondiam a uma pontuação igual ou inferior ao valor médio da escala (3 pontos), sendo que esta maioria não fica muito distante dos 50% de participantes (54,2% e 52,2% em cada item, correspondentemente); e no caso do último item, exatamente metade dos participantes (50%, ou 47 participantes) selecionaram uma pontuação igual ou inferior ao valor médio da escala. Os relatos dos participantes que realizaram as entrevistas semiestruturadas não parecem identificar evidências que expliquem a posição da média desta subescala, já que não existiu menção à necessidade (ou falta dela) de se isolarem ou ficarem sós após períodos prolongados em videoconferência nos seus testemunhos. Não obstante, a

vontade de ajudar o aluno e de o acompanhar para além dos momentos síncronos em videoconferência poderá estar subjacente à explicação dos valores desta subescala: *“E alguns [alunos] até ficavam a conversar comigo no final da aula ou no final das sessões síncronas, ficávamos a conversar para criar momentos de motivação para eles trabalharem um bocadinho mais, às vezes acontecia.”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade).

A subescala de Fadiga Emocional, última da hierarquia de médias das subescalas, apresenta uma distribuição das respostas aos itens que a compõem que pode trazer alguma luz por forma a compreender o porquê de conter a média mais baixa. Olhando para as percentagens de respostas dadas à escala de pontos de cada item, é notório que, em relação ao primeiro item, relativo à exaustão emocional experienciada após a realização de videoconferências, uma percentagem significativa da amostra selecionou os valores mais elevados (4 e 5) da escala, o que se traduz numa experiência de exaustão emocional relevante. O impacto de determinados fatores como o estado emocional do aluno é coerente com os resultados obtidos por Domagała-Zyśk (2021), já que, no seu estudo exploratório, os docentes relataram dificuldades derivadas dos problemas emocionais dos alunos, tendo sido esse estado emocional mais debilitado um dos motivos apontados para um desempenho mais fraco nas aulas. Estes dados também parecem confirmar as evidências encontradas por Kim e colegas (2020), já que, na sua investigação qualitativa, um dos temas predominantes identificado foi a preocupação pelos alunos mais vulneráveis, despoletando nos docentes não só a preocupação como também sentimentos como a ansiedade e a tristeza. Esta questão da exaustão emocional foi também abordada noutras investigações, nomeadamente por Klusman e colegas (2016), na qual evidenciaram uma associação entre a exaustão emocional do docente e o rendimento do aluno, estando ambas negativamente correlacionadas, o que poderá ajudar a compreender o porquê da exaustão emocional ter sido a média menos predominante na amostra já que, segundo o relato das participantes, apesar das dificuldades encontradas, o objetivo final, isto é, a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso escolar foram, de uma forma global, garantidos no final do período de ensino a distância: *“Os meus (8ºano) até fizeram uns trabalhos espetaculares, são miúdos que facilmente aceitam o que o professor pede e eu não senti muita dificuldade nesse sentido.[...] Eu só sei que no fim do trabalho fiquei muito satisfeita com os trabalhos que os alunos fizeram. Eles dedicaram-se. [...] Mas de facto foi um dos anos em que os alunos fizeram dos melhores trabalhos.”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade). Note-se que, não obstante o valor de fadiga

emocional ser o mais baixo entre as cinco médias das subescalas, é um fator que deva ser levado em consideração sobretudo porque, segundo a tese defendida por Maslach e Jackson (1985, citado em Gomes et. al, 2006), pontuações elevadas em três medidas, concretamente, exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal, são critérios que diagnosticam o estado de *burnout*.

Objetivo 4: Listar as consequências na saúde a curto ou longo prazo experienciadas pelos docentes em detrimento do exercício da docência em teletrabalho:

No que concerne aos sintomas físicos relatados pelos participantes deste estudo, releva-se sintomas como as dores músculo-esqueléticas, que se relacionam, sobretudo com o facto dos docentes passarem largos períodos de tempo sentados a utilizar o computador, quer para lecionar as aulas quer para preparar materiais pedagógico-didáticos ou realizar reuniões com colegas. Este dado é coerente com um dos princípios explicativos da fadiga do zoom elencados por Bailenson (2021), concretamente os constrangimentos na mobilidade física enquanto se utiliza a tecnologia das videoconferências. Para além deste sintoma, os relatos dos docentes traduzem outras consequências para a sua saúde derivadas do uso das videoconferências, sintomas estes que também surgiram evidenciados pela literatura existente, tal como na investigação de Gomes e colegas (2006), que evidenciou alguns indicadores de problemas de saúde do docente, nomeadamente “dificuldades em acordar, levantar e adormecer, as sensações de cansaço e exaustão, as enxaquecas e dores de cabeça [...] assim como sensações físicas desagradáveis” (Gomes et al., 2006, p.77); e na revisão de literatura concretizada por Buomprisco e colegas (2021), na qual são elencados vários efeitos na saúde de profissionais consequentes do exercício da sua atividade em teletrabalho, nomeadamente, dores músculo-esqueléticas, dores de cabeça, cansaço, irritação nos olhos, ansiedade, stress, entre outros. Sintomas semelhantes foram também relatados na investigação conduzida por Rump e Brandt (2020), que tinha como objetivo fazer um levantamento das manifestações da fadiga do zoom na saúde de profissionais tais como diretores, gestores e restante staff da área dos Recursos Humanos.

Ainda no que concerne aos sintomas físicos, é curioso perceber que, quando a docência é exercida nos moldes tradicionais presenciais, um dos sintomas mais relatados pelos docentes derivados e potencializados pelo exercício da sua atividade são relativos a problemas de voz, como é explicitado no estudo realizado por Moreira (2012), no qual,

entre 67 docentes de duas escolas públicas, 46% dos mesmos afirmaram ter ou já ter tido problemas de voz, sendo que 59% indicaram que este problema de saúde foi causado pelo seu trabalho. Não obstante, ao exercer a docência em teletrabalho, este problema acaba por não ser tão preponderante, ao ponto de uma das participantes entrevistadas ter mesmo feito menção a melhorias na sua voz durante este período: *“A única coisa que melhorou com a pandemia e comigo especificamente foi a voz. A minha voz, a minha garganta melhorou imenso. Porque nós temos de projetar, mesmo com a máscara, nós tínhamos que gritar mais alto para os alunos ouvirem, gritar no sentido de falar mais alto, e o “falar alto” esforça a voz, e a voz esforçava-se de estar a falar muito tempo e alto, através do computador nós não precisávamos de o fazer, se eles não ouviam, colocavam o som um bocadinho mais alto e pronto, tão simples como isso.”* (Participante 03, 53 anos de idade, 25 anos de antiguidade).

É relevante considerar que os docentes, ao longo das entrevistas semiestruturadas, relataram também sintomas psíquicos tais como a desmotivação, a ansiedade e ainda sensações como “falta de controlo” e sentimento de “estar perdido”. Ademais, estas sensações preencheram a rotina dos participantes, tendo sido evidenciadas tanto no início do processo de adaptação ao teletrabalho como durante o decorrer do mesmo, e são semelhantes às experiências relatadas por docentes no Brasil aquando da implementação do ensino a distância de emergência, segundo os dados obtidos por Venturelli (2020) na sua investigação, que identificou nos testemunhos dos professores uma certa falta de clareza quanto à forma de proceder em ensino a distância. Estes sintomas, para além de estarem relacionados não só com as características da docência em teletrabalho, são descritos pelos docentes como fortemente impactados pelos fatores relacionados com o aluno.

Termino esta discussão de resultados com uma reflexão respeitante à imagem global que este estudo permitiu obter relativamente ao impacto negativo e ao sofrimento pelo qual estes docentes passaram ao longo do período em questão. Dejours (2011) teoriza que o sofrimento no trabalho, enquanto experiência naturalmente dolorosa e carnalmente sentida pelo profissional que realiza o trabalho, é uma força motriz para o desenvolvimento do mesmo, já que é na adversidade do “sofrer” que o trabalhador se transforma, se engrandece na conquista do desafio e se realiza enquanto sujeito, sendo, inclusive, possível ao mesmo a transformação de todo esse sofrimento num “sentimento de satisfação, de plenitude e até de euforia” (Dejours, 2011, p. 78). Se há certeza que as evidências respeitantes aos testemunhos dos participantes deste estudo conseguem

suportar é a de que, apesar de sofrido, esta experiência do exercício da docência em teletrabalho, em condições pouco ortodoxas e adversas, permitiu o desenvolvimento do docente na sua realização pessoal: *“Brilhei! Brilhamos, todos nós brilhamos, os professores todos tentaram reinventarem-se da melhor forma que puderam.”* (Participante 01, 53 anos de idade, 33 anos de antiguidade). Apesar de todo o sofrimento experienciado pelos docentes, a sua visão acerca da crise levou a que alguns assumissem o papel de um militar com uma missão em contexto bélico, e, à semelhança de um soldado em combate, o sofrimento a que estiveram sujeitos parece ter contribuído para que o mesmo se tenha edificado como uma rampa de lançamento para a melhor versão de si próprios: *“Pensava para comigo que estava com espírito de missão. A missão era salvar as crianças, era uma tentativa de acompanhar as crianças. Nós estávamos numa guerra, para mim era como se fosse uma guerra, e eu estava a acompanhar as crianças que precisavam de acompanhamento, e eu estava lá para elas. [...] E estava, sempre que possível, estava sempre para elas, e só desligava se fosse necessário”* (Participante 02, 60 anos de idade, 38 anos de antiguidade).

6. Conclusão

O presente estudo tinha como objetivo caracterizar o impacto do exercício da docência em teletrabalho na saúde dos docentes de ensino básico portugueses, nos moldes do regime de ensino a distância de emergência implementado em detrimento da pandemia COVID-19. Como tal, foi possível obter uma imagem parcial acerca do impacto do exercício da docência nestes moldes relativamente à fadiga e exaustão experienciadas, tendo os docentes que compõem esta amostra experienciado, de uma forma mais predominante, uma fadiga e exaustão geral (cansaço, fadiga física e mental) após a realização de videoconferências, seguida de uma fadiga e exaustão motivacional, bem como fadiga e exaustão visual, social e emocional, por esta ordem de predominância. Os docentes descrevem fatores relacionados com a tecnologia (falhas de internet, exposição continuada ao ecrã do computador), com o encarregado de educação (comunicação excessiva), com o aluno (falta de assiduidade/pontualidade, estado emocional e falta de feedback) e com a entidade empregadora (comunicação deficitária e falta de reconhecimento) como potencializadores da fadiga e exaustão.

Quanto à caracterização da atividade de docente em teletrabalho, a análise qualitativa integrante da presente investigação permitiu obter determinadas pistas em relação aos aspetos que melhor descrevem o exercício da docência durante o período de ensino a distância de emergência, nomeadamente, o recurso aos seus equipamentos pessoais para trabalhar, a digitalização das suas tarefas e o prolongamento da jornada de trabalho.

Por fim, no que respeita ao impacto na saúde para além do fenómeno da fadiga do zoom, os docentes experienciaram sintomas tanto físicos (tais como as dores músculo-esqueléticas, dores de cabeça, dores de olhos, tonturas, enjoos, cansaço e sonolência) como psíquicos (tais como desmotivação, ansiedade, irritação e perturbações do sono) durante este período, tendo descrito ainda algumas sensações, como a sensação de “falta de controlo” e a sensação de “estar perdido”, que admitiram caracterizar o seu estado tanto na fase de adaptação ao regime de ensino a distância como durante todo o restante tempo em que estiveram a exercer funções nestes moldes.

Para além de se edificarem como evidências significativas para o planeamento e introdução de moldes de ensino digitais, quer seja em resposta a uma crise ou emergência, como foi a pandemia da COVID-19, quer seja através de um projeto a longo-prazo, os dados obtidos neste estudo ajudam a clarificar algumas nuances inerentes à atividade do

docente, sendo que foi notório, ao longo das fases de recolha e análise de dados, que os mesmos se encontram, de forma geral, descontentes com as condições de trabalho desde há algum tempo, e que o desgaste, o cansaço e as implicações à saúde experienciados por estes profissionais foram não só exacerbadas durante o regime de ensino a distância de emergência como foi também possível entender que são problemas endémicos e que portanto deveriam ser atendidos pelos decisores políticos, nomeadamente o Governo e o Ministério da Educação, bem como pelos gestores, administradores e demais entidades patronais das instituições escolares no planeamento e implementação das medidas e projetos respeitantes ao ensino. Estes dados poderão também ser úteis aos profissionais de Psicologia, já que poderão constituir-se como uma mais-valia na edificação de planos de intervenção ou prevenção no âmbito da saúde, física e mental, destes profissionais.

Relativamente às limitações do presente estudo, salienta-se, em primeiro lugar, as inerentes à amostra que o compõe, já que a mesma não permitiu chegar a conclusões relativamente a certos indicadores (género, idade, ciclo de ensino, etc.). A quantidade de participantes do presente estudo também pode ser entendida como uma limitação no sentido em que não permitiu o aprofundamento do tema do estudo de uma forma mais abrangente, especificamente no caso dos participantes da segunda fase de investigação. Não obstante, os testemunhos recolhidos e as evidências relativas aos níveis de fadiga correspondem à experiência real dos que participaram neste estudo e, como tal, deverão ser encarados com seriedade e valorizados. Apesar do objeto do estudo ser inseparável das circunstâncias inerentes à crise pandémica da COVID-19, não deixa de ser uma limitação o facto de ter conduzido esta investigação durante as fases de confinamento obrigatório e com a imposição do limite de proximidade social, o que teve consequências na fase de recolha de dados, sobretudo no que concerne às entrevistas realizadas, que tiveram de ocorrer em plataformas digitais, online, e que, portanto, pode ter constituído uma certa perda da riqueza e quantidade dos dados recolhidos.

Para futuras investigações dentro deste âmbito, sugere-se que se procure recolher uma quantidade de dados mais volumosa, com o intuito de poder estabelecer associações entre as variáveis em estudo, bem como uma definição da amostra ainda mais afinada, concretamente em relação ao ciclo de ensino a ser estudado, já que, pelo curto mas valioso testemunho dos docentes que participaram neste estudo, as experiências entre professores que lecionam nos diferentes ciclos do ensino básico comportavam também diferenças entre si, que não foram exploradas por se distanciarem dos objetivos definidos.

Referências Bibliográficas

- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). DOI: 10.1037/tmb0000030
- Bendassolli, P. F., & Soboll, L. A. P. (2011). Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 14(1), 59-72. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172011000100006&lng=pt&tlng=pt
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>
- Brunon, C. & Cau-Bareille, D. (2020). « Crée-moi un oiseau » : innover dans un cadre temporel inédit. *Formation et profession*, 28(4), 1–13. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.679>
- Buomprisco, G., Ricci, S., Perri, R., & De Sio, S. (2021). Health and Telework: New Challenges after COVID-19 Pandemic. *European Journal of Environment and Public Health*, 5(2), em0073. <https://doi.org/10.21601/ejeph/9705>
- Chan, M.-k., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A., & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/spq0000441>
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Editora Vozes.
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020 (2020). Diário da República n.º 55/2020, 3º Suplemento, Série I de 2020-03-18. <https://dre.pt/application/conteudo/130399862>
- Decreto da Presidência do Conselho de Ministros n.º 14-G/2020 (2020). Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-04-13. <https://dre.pt/application/conteudo/131393158>
- Dejours, C. (2011). “Trabalhar” não é “derrogar”[.]. *Laboreal*, 7(Nº1). Disponível em: http://laboreal.up.pt/files/articles/76_80f1.pdf
- de Moraes, R. M. A., & Magalhães, E. M. (2017). Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. *Horizontes*, 35(3), 105-120. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.515>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3^a Ed.). (pp. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Domagała-Zyśk, E. (2021). Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1819>.
- Fosslien, L., & Duffy, M. W. (2020). How to combat zoom fatigue. *Harvard Business Review*, 29. Disponível em: <https://bond.edu.au/nz/files/4829/How%20to%20Combat%20Zoom%20Fatigue.pdf>
- Fernández Villacres, G. E., Viscaino Naranjo, F. A., Llerena Ocaña, L. A., & Baño Naranjo, F. P. (2021). Determination of ocular fatigue due to telework in teachers of the UNIANDDES University of Ecuador. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph18105063>
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/5619>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148–170. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2237615>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216242/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers’ emotional exhaustion is negatively related to students’ achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>

- Larrea-Araujo, C., Ayala-Granja, J., Vinueza-Cabezas, A., & Acosta-Vargas, P. (2021). Ergonomic Risk Factors of Teleworking in Ecuador during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5063. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105063>
- Lee, J. (2020). A neuropsychological exploration of Zoom fatigue. *Psychiatric Times*, 37(11), 38-39. Disponível em: <https://blogs.libraries.rutgers.edu/archivingcovid19/files/original/29b8e71f5acec4b72581481760821360.pdf>
- Lefever, S., Dal, M., & Matthíasdóttir, Á. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x>
- Leontiev, A. N. (1978). Activity, consciousness, and personality. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/activity-consciousness-personality.pdf>
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography*, 3(2), 143-156. Disponível em: http://dsc.du.ac.in/wp-content/uploads/2020/04/3.4-Semi_structured-Interviews-Focus-Groups.pdf
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Melo, W. L. d. (2012). Atividade docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/3391>
- Messing, K., Seifert, A. M., & Escalona, E. (1999). El minuto de 120 segundos: analizar la actividad de trabajo para prevenir problemas de salud mental en educadoras de escuelas primarias. *Salud de los Trabajadores*, 7(2), 69-88. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6446315.pdf>
- Moreira, V. M. R. (2012). Condições de trabalho e saúde em contexto escolar [Master's Thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65269/2/27128.pdf>
- Nunes, R., Henriques, G. (2020, 11 de março). Covid-19. OMS declara pandemia. "A contenção tem que continuar a ser o pilar mais forte" do combate. Diário de

- Notícias. <https://www.dn.pt/mundo/covid-19-oms-declara-pandemia-11915188.html>
- Oliveira, M. A. M., Neves, I. d. S. V., de Queiroz Paschoalino, J. B., & Rodrigues, S. (2017). Trabalho Docente: uma leitura dos professores na instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Teaching Work: a reading of the teachers in the institution of the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education). *Crítica Educativa*, 3(2), 127-143. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.150>
- Ombredane, A. & Faverge, J-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.
- Querol, M. A. P., Cassandre, M. P., & Bulgacov, Y. L. M. (2014). Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. *Gestão & Produção*, 21, 405-416. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530X351>
- Ricou, M., Ribas, A., Fernandes, L., Silva, M., Mesquita, P., & Melo, R. (2019). Pareceres da comissão de ética da OPP. Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/pareceres_comissao_de_etica.pdf.
- Rump, J., & Brandt, M. (2020a). Zoom fatigue. Report of Institute for Employment and Employability. Disponível em https://www.ibeludwigshafen.de/wp-content/uploads/2020/09/EN_IBE-Studie-Zoom-Fatigue.pdf
- Sacristán, J. (2000a). A cultura, o currículo e a prática escolar. In: _____. (Ed.). *O Currículo: uma reflexão* (pp 13-41). Artmed, 1998.
- Sacristán, J. (2000b). *O currículo: Uma Reflexão sobre a Prática* (3rd ed.). Artmed Editora.
- Salinas-Toro, D., Cartes, C., Segovia, C., Alonso, M. J., Soberon, B., Sepulveda, M., ... & Lopez, R. (2021). High Frequency of Digital Eye Strain and Dry Eye Disease in Teleworkers during the Coronavirus Disease (2019) Pandemic: Teleworkers Eye Symptoms during Covid-19 Pandemic. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, (just-accepted), 1-27. <https://doi.org/10.1080/10803548.2021.1936912>
- Santos, G. M. R. F. d., Silva, M. E. d., & Belmonte, B. d. R. (2021). COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21, 237-243. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>

- Santos, H. M. R. (2020). Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. *Prax Educ*, 15, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15805.091>
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. Laboreal, 2(Nº1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.13678>
- Sherman, N. (2020, 2 de junho). Covid-19. Zoom sees sales boom amid pandemic. BBC News Online. <https://www.bbc.com/news/business-52884782>
- Souto, A. P., Lima, K. M. N. M., & Silva, C. O. d. (2015). Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. *Laboreal*, 11(Nº1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.3962>
- Souza, J. B., Heidemann, I. T. S. B., Bitencourt, J. V. O. V., Aguiar, D. C. M., Vendruscolo, C., & Vitalle, M. S. S. (2021). Enfrentamento da COVID-19 e as possibilidades para promover a saúde: diálogos com professores. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 11, 12. DOI: 10.5902/2179769261363
- Tardif, M., & Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (4th ed.). Editora Vozes.
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., & Clarke, D. D. (2004). *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. Psychology press.
- Venturelli, R. M. (2020). Docência, Teletrabalho e Covid-19: Reinvenção, Pressão e Exaustão do Professorado em Tempos de Quarentena. *PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho*, 21(3), 275-306. <https://doi.org/10.33026/peg.v21i3.7815>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 437-438. <http://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>
- Williams, N. (2021). Working through COVID-19: ‘Zoom’gloom and ‘Zoom’fatigue. *Occupational Medicine*, 71(3), 164-164. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqab041>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimento Informado:

O Impacto do Ensino a Distância de Emergência na saúde dos Docentes

CONSENTIMENTO INFORMADO

Este questionário é parte integrante do projeto de investigação no âmbito de dissertação de mestrado de Laertes Gomes da Silva, estudante do 5º ano de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientado pela Professora Doutora Marta Santos, professora associada da FPCEUP.

O principal objetivo desta investigação é, num primeiro momento, o de perceber de que forma se associa a docência em regime de ensino a distância com o nível de fadiga dos docentes. Numa segunda fase desta investigação procurar-se-á compreender o que mudou na atividade do docente e qual o impacto e consequências dessa mudança na saúde dos mesmos durante o confinamento geral imposto em resposta à propagação da pandemia COVID-19.

A este questionário pode responder qualquer docente de nacionalidade portuguesa, que leccione alguma disciplina do ensino básico (1º, 2º ou 3º ciclos) e que tenha lecionado durante o ano de 2020 em regime de ensino a distância.

As informações que conceder a esta pesquisa são confidenciais, e o sigilo da sua identidade está assegurado. O seu nome e o seu local de trabalho não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Todo o material de pesquisa que indique a sua participação não será publicado sem a sua permissão. Este questionário obedece ao Regulamento Geral da Proteção de Dados nº2016/679 de 27 de Abril de 2016.

A participação neste questionário é completamente voluntária, pelo que pode desistir da mesma a qualquer momento, sem consequência alguma derivada dessa decisão. Mais se acrescenta que a sua participação não acarreta riscos acrescidos, com exceção de possíveis sensações de desconforto ou insatisfação que possam decorrer da reflexão sobre o trabalho durante as entrevistas ou diálogos em grupo.

Neste questionário não existem respostas certas nem erradas. Todas as respostas são válidas, e apenas lhe é pedido que responda aos itens de acordo com a sua experiência real.

Mais acrescento que a sua participação neste estudo é extremamente importante para o desenvolvimento científico do tema e para a análise da realidade da profissão docente durante o período em questão.

Estão previstos momentos de devolução dos dados a todos os participantes, em que poderá ter acesso aos resultados parciais e finais de investigação antes que ela seja publicada.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Se necessitar de esclarecimentos adicionais, poderá entrar em contacto através dos seguintes canais:

E-mail: up201404273@edu.fpce.up.pt

Contacto Telefónico: 915317633

APÊNDICES

Apêndice 1. Inquérito por Questionário Online “O Impacto do Ensino a Distância de Emergência na saúde dos Docentes”

QUESTIONÁRIO

GRUPO A: GERAL

A1. Questões Sociodemográficas:

- Sexo: Masculino Feminino Prefiro Não Responder

- Idade (numérico): _____

- Habilitações Literárias:

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

- Zona do País onde trabalha – (por NUTS II):

Norte

Centro

Lisboa

Alentejo

Algarve

R.A. Açores

R. A. Madeira

- Meio onde se insere o local de trabalho: Urbano Rural

A2. Caracterização do Docente:

- Número de anos de docência/antiguidade (numérico): _____

- Ciclo de Ensino Básico em que exerce:

1º Ciclo: 1º, 2º 3º e 4º Anos

2º Ciclo: 5º e 6º Anos

3º Ciclo: 7º, 8º e 9º Anos

- Disciplina(s) que leciona (extenso – reposta aberta): _____

- Tipo de instituição em que exerce a docência:

Ensino Público Ensino Privado

A.3 Experiência com Ensino a Distância de Emergência:

- Deu aulas online em detrimento das medidas de confinamento estabelecidas em resposta à propagação da pandemia COVID-19?

Sim Não

- Teve reuniões (com Encarregados de Educação, grupo(s) de docência, escola/instituição, grupo(s) de trabalho, etc.) por videoconferência durante esse tempo?

Sim Não

- Aproximadamente quanto tempo semanal passou em videoconferência (em horas) durante esse período?

Resposta (numérico): _____

GRUPO B: FADIGA DO ZOOM:

Para responder ao próximo grupo de questões, pedimos que considere os momentos em que esteve profissionalmente ativo em videoconferência, isto é, todos os momentos em que lecionou em regime síncrono ou participou em reuniões de trabalho online por videoconferência.

As próximas questões são de resposta fechada, sendo que lhe é pedido que responda às mesmas escolhendo um valor entre 1 e 5 na escala apresentada para cada item.

B1. Fadiga em Geral:

1.1 Quão cansado/a se sentia após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

1.2 Quão fisicamente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

1.3 Quão mentalmente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

B2. Fadiga Visual:

2.1 Quão turva ficava a sua visão após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

2.2 Quão irritados ficavam os seus olhos após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

2.3 Quão lhe doíam os seus olhos após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

B3. Fadiga Social:

3.1 Costumava evitar situações sociais após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

3.2 Quão desejava ficar sozinho/a após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

3.3 Precisava de tempo só para si após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

B4. Fadiga Motivacional:

4.1 Quão receava ter de fazer tarefas após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

4.2 Com que frequência sentia que não lhe apetecia fazer nada após participar numa videoconferência?

1(Nunca) ,2 (Raramente), 3 (Por vezes), 4 (Muitas vezes), 5 (Sempre)

4.3 Com que frequência se sentia demasiado cansado/a para fazer outras coisas após participar numa videoconferência?

1(Nunca) ,2 (Raramente), 3 (Por vezes), 4 (Muitas vezes), 5 (Sempre)

B5. Fadiga Emocional:

5.1 Quão emocionalmente exausto/a se sentia após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

5.2 Quão irritável se sentia após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

5.3 Sentia flutuações de humor após participar numa videoconferência?

1 (Nada), 2 (Ligeiramente), 3 (Moderadamente), 4 (Bastante) 5 (Extremamente)

- FIM DO QUESTIONÁRIO -

Apêndice 2. Tabela de Caracterização dos Participantes da 2ª Fase de Investigação

Participante	Sexo	Idade	Antiguidade	Ciclo de Ensino onde exerce a docência	Habilitações Literárias	Tipo de Instituição de Ensino empregadora	Zona do País onde se encontra a trabalhar	Meio predominante onde se localiza o local de trabalho
01	Feminino	53	33	1º Ciclo: 1º, 2º 3º e 4º Anos	Licenciatura	Ensino Público	Norte	Rural
02	Feminino	60	38	2º Ciclo: 5º e 6º Anos	Doutoramento	Ensino Público	Alentejo	Urbano
03	Feminino	53	25	3º Ciclo: 7º, 8º e 9º Anos	Licenciatura	Ensino Público	Norte	Urbano

Apêndice 3. Pedido de Colaboração – 2ª Fase de Investigação:

Agora que terminou o questionário, aproveito para lhe agradecer novamente a sua colaboração ao responder ao mesmo. Para poder compreender melhor as questões em evidência e o impacto da passagem para o ensino a distância na saúde dos docentes, estou a pedir a colaboração dos/as mesmos/as numa segunda fase desta investigação. Esta segunda fase envolve a realização de entrevistas individuais e/ou reuniões *focus-group* (discussão do tema em grupo) online. A realização de *focus-group* dependerá da quantidade de docentes que aceitem participar nos mesmos. Caso esteja interessado/a em ser entrevistado e/ou participar num *focus-group*, seria necessário que me fornecesse o seu contacto (correio eletrónico preferencialmente) para que seja possível agendar um momento num dia e hora em que seja mais favorável para si.

1. Estaria interessado/a em colaborar na segunda fase desta investigação?

Sim, estou interessado/a em participar na segunda fase de investigação.

Não estou interessado/a em participar na segunda fase de investigação.
(término imediato do questionário)

2. De que forma gostaria de participar na segunda fase de investigação?

Através de uma entrevista individual online.

Através de uma reunião *focus-group* online.

Ambas.

3. Por favor, forneça um contacto para marcação da entrevista/reunião *focus-group*:
