

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
Doutorado em Psicologia Cognitiva

Silvania Lucia da Silva Carrilho

**SENTIDOS DO IMPACTO DO ENSINO A DISTÂNCIA
MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM
AUTOCONSCIÊNCIA, BEM-ESTAR E PERCEPÇÕES DE
SAÚDE DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA
REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE**

**Recife
Dezembro de 2025**

Silvania Lucia da Silva Carrilho

SENTIDOS DO IMPACTO DO ENSINO A DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊNCIA, BEM-ESTAR E PERCEPÇÕES DE SAÚDE DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Linha de Pesquisa: Processos Cognitivos Básicos e Complexos

Orientador: Alexsandro Medeiros do Nascimento

**Recife
Dezembro de 2025**

Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Carrilho, Silvana Lucia da Silva.

Sentidos do impacto do ensino à distância mediado pela internet e as relações com autoconsciência, bem-estar e percepções de saúde dos docentes do Ensino Superior da Região Metropolitana do Recife / Silvana Lucia da Silva Carrilho. - Recife, 2025.

188f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2025.

Orientação: Alexsandro Medeiros do Nascimento.

1. Autoconsciência; 2. Ensino à distância (EAD); 3. Bem-estar; 4. Saúde física e mental; 5. Significados do EAD. I. Nascimento, Alexsandro Medeiros do. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

FOLHA DE APROVAÇÃO:

SILVANIA LÚCIA DA SILVA CARRILHO

SENTIDOS DO IMPACTO DO ENSINO A DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊNCIA, BEM-ESTAR E PERCEPÇÕES DE SAÚDE DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

Tese de Doutorado apresentada à Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do Título de Doutora em Psicologia Cognitiva. Área de Concentração: Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 23/12/2025

BANCA EXAMINADORA

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Antonio Roazzi (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Estefânea Élida da Silva Gusmão (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Bruno Campello de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Walberto Silva dos Santos (Examinador Externo)
Universidade Federal do Ceará

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

***Esta Tese, é dedicada à minha Mãe,
Anita Oliveira da Silva.***

Agradecimentos

Os agradecimentos que aqui registro não os faço por mera formalidade, mas nascem do mais genuíno reconhecimento e da vontade sincera de expressar gratidão.

A Deus, minha eterna reverência. A Ele agradeço, antes de tudo, por ter-me concedido a capacidade, a força e a serenidade necessárias para concluir esta Tese. “*Deus quer, o homem sonha, a obra nasce*” (Fernando Pessoa).

Ao meu orientador, Professor Alexsandro Medeiros do Nascimento, e ao Professor Bruno Campello de Souza, dirijo-lhes os meus mais sinceros agradecimentos. Suas sábias orientações, paciência incansável e generosa dedicação foram determinantes não apenas para o amadurecimento desta pesquisa, mas também para o meu crescimento intelectual e pessoal. Ainda que breves, estas palavras carregam a imensidão da minha gratidão.

Recordo-me, com ternura e respeito, dos tempos da adolescência, quando minha mãe, com firmeza e afeto, instigava-me à busca pelo conhecimento. Seus ensinamentos e sua crença na educação como caminho de ascensão permanecem vivos em mim. A ela, meu reconhecimento profundo.

A minha família, agradeço por compreenderem minha ausência e por conduzirem o cotidiano familiar durante este percurso.

A Monica Gomes Teixeira Campello de Souza, minha gratidão pelo incentivo e pela valiosa colaboração nas etapas cruciais quando do início desta jornada acadêmica.

Ao meu orientador Alexsandro Medeiros do Nascimento, registro meu reconhecimento pelo importante estímulo dado à conclusão desta tese.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva – PPG-PC da Universidade Federal de Pernambuco, nas pessoas das Professoras e Professores, Alina Galvão Spinillo, Ana Karina Moutinho, Antonio Roazzi, Candy Estelle Marques Laurendo, Renata Maria Toscano B. L. Nogueira, Sandra Patrícia

Ataíde Ferreira, Selma Leitão Santos e Sintria Labres Lautert, pelos sábios ensinamentos ao longo da minha formação; bem como, agradeço todo apoio do Secretário do programa, Sr. Timóteo de Andrade Leitão Santos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, agradeço pelo apoio financeiro ao longo desses um ano e seis meses, fundamental para a realização desta pesquisa.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consecução deste trabalho.

A todos, o meu mais sincero, muito obrigada.

*"Conhecer a si mesmo é começo de
toda sabedoria."*

Sigmund Freud

Resumo

A presente tese examina de forma integrada os efeitos do ensino a distância mediado pela internet sobre docentes do ensino superior da Região Metropolitana do Recife, articulando referenciais da psicologia da autoconsciência, da saúde docente e das dinâmicas subjetivas do trabalho no ambiente digital, com o objetivo de compreender como diferentes formas de autofoco influenciam a construção de sentidos sobre o iEaD, o bem-estar e a saúde. A pesquisa empírica envolveu 99 professores de instituições privadas, combinando medidas quantitativas de saúde física e psicológica, de dimensões da autoconsciência e de percepções sobre a prática pedagógica *online*, a saber, os instrumentos psicométricos Questionário de Ruminação-Reflexão – QRR, Escala de Autoconsciência Revisada - EAC-R, Escala de Autoconsciência Situacional – EAS, Escala SF-12 *Health Survey, Positive and Negative Affect Schedule* - PANAS, Escala de Satisfação com a Vida – ESV, e um formulário contendo além de Questionário sociodemográfico para recolha das variáveis sociodemográficas de interesse e de organização da atividade de iEAD, perguntas abertas sobre os sentidos desta atividade: “O que é o *EAD* para você?” e “O ensino na modalidade do *EAD* causa impactos para você? Caso sim, descreva-os em detalhes”. As análises identificaram que os componentes da autoconsciência se organizam em duas categorias principais: Imersão, vinculada a processos de contemplação interna, e Externalização, associada à atenção voltada para a percepção de si em relação aos outros. Os resultados mostraram que a Imersão se relaciona positivamente com indicadores de bem-estar físico e mental, enquanto a Externalização apresenta vínculos mais fortes com experiências de mal-estar e desgaste. Na análise qualitativa, os relatos docentes convergiram para dois núcleos temáticos: preocupações centradas no próprio indivíduo e preocupações centradas na atuação docente, os quais se alinharam às dimensões quantitativas, dado que preocupações consigo mesmos se associaram predominantemente à Imersão e ao bem-estar, enquanto preocupações com desempenho e expectativas institucionais se associaram à Externalização e ao mal-estar. Esses achados indicam que o iEaD não exerce efeitos homogêneos sobre a saúde docente, mas interage com estilos de autofoco que modulam a forma como desafios pedagógicos, cognitivos e emocionais são percebidos e vivenciados. A pesquisa contribui ao avançar a compreensão da autoconsciência como mecanismo psicológico relevante na mediação dos impactos do ensino digital e ao demonstrar que os efeitos do iEaD são condicionados por padrões cognitivos que podem amplificar tanto processos adaptativos quanto vulnerabilidades psicológicas. As implicações práticas incluem a necessidade de políticas institucionais que reconheçam a diversidade de estilos de autoconsciência, oferecendo suporte direcionado para reduzir o peso da Externalização e para fortalecer formas de Imersão que favoreçam o equilíbrio emocional, a saúde física e a sustentabilidade da prática docente.

Palavras-Chaves: Autoconsciência. Ensino à distância (EAD). Bem-estar. Saúde física e mental. Significados do EAD.

Abstract

The study examines in an integrated manner the effects of internet-mediated distance education on higher education instructors in the Metropolitan Region of Recife, drawing on frameworks from the psychology of self-consciousness, teacher health, and the subjective dynamics of digital academic work, with the aim of understanding how different forms of self-focus influence the construction of meaning regarding *online* teaching, well-being, and health. The empirical investigation involved 99 professors from private institutions, combining quantitative measures of physical and psychological health, dimensions of self-focus, and perceptions of *online* pedagogical practice, namely, the psychometric instruments Rumination-Reflection Questionnaire – QRR, Revised Self-Consciousness Scale – EAC-R, Situational Self-Focus Scale – EAS, SF-12 Health Survey, Positive and Negative Affect Schedule – PANAS, Satisfaction with Life Scale – ESV, and a form containing, in addition to a sociodemographic questionnaire to collect sociodemographic variables of interest and organization of the *online* teaching activity, open-ended questions about the meanings of this activity: “What is *online* teaching for you?” and “Does *online* teaching have an impact on you? If so, describe them in detail.” The analyses showed that components of self-consciousness are organized into two main categories: Immersion, linked to internal contemplative processes, and Externalization, associated with attention directed toward how one is perceived by others. The results indicated that Immersion is positively related to indicators of physical and mental well-being, while Externalization shows stronger associations with experiences of distress and strain. In the qualitative analysis, instructors' reports converged into two thematic clusters: concerns centered on the self and concerns centered on teaching performance, which aligned with the quantitative dimensions, given that self-focused concerns were predominantly associated with Immersion and well-being, whereas concerns about performance and institutional expectations were associated with Externalization and distress. These findings suggest that internet-mediated teaching does not exert homogeneous effects on instructor health but interacts with self-focus styles that shape how pedagogical, cognitive, and emotional demands are perceived and experienced. The study contributes by advancing the understanding of self-consciousness as a relevant psychological mechanism mediating the impacts of digital teaching and by demonstrating that the effects of *online* education are conditioned by cognitive patterns that can amplify either adaptive processes or psychological vulnerabilities. Practical implications include the need for institutional policies that recognize the diversity of self-consciousness styles and provide targeted support to reduce the burden of Externalization and strengthen forms of Immersion that promote emotional balance, physical health, and sustainable teaching practice.

Keywords: Self-Consciousness, Distance education (EAD), Well-Being, Physical and mental health, Distance Education Meanings.

Lista de Figuras

Figura 1: Distribuição da variável Imersão (histograma e curva normal).....	55
Figura 2: Estatística descritiva da Externalização (histograma e curva normal).....	57
Figura 3: Relação entre Imersão e Externalização (dispersão bivariada).....	58
Figura 4: Tempo recebendo Feedback dos Alunos Durante as Aulas via iEaD.....	59
Figura 5: Tempo recebendo Feedback dos Alunos Durante as Aulas.....	62
Figura 6: Satisfação do relacionamento c/ Alunos versus Feedback.....	63
Figura 7: Estatística Descritiva do Índice Geral de Bem-Estar.....	64
Figura 8: Imersão versus Indicador Geral de Bem-Estar.....	65
Figura 9: Externalização versus Indicador Geral de Bem-Estar.....	66
Figura 10: Frequência de Menções aos Temas.....	74
Figura 11: Temas – Respostas Docentes.....	75
Figura 12: Análise Multidimensional (SSA 2D) das dimensões de Autoconsciência, Bem-Estar e Alienação (código 26).....	76
Figura 13 – Mapa Conceitual Sintetizando os Achados.....	103

Lista de Tabelas

Tabela 1: Correlação entre diversos aspectos da relação com iEaD e os indicadores de Imersão e Externalização.....	60
Tabela 2: Síntese Geral dos Temas e Eixos Interpretativos.....	72

Lista de Quadros

Quadro 1: Subtemas e códigos representativos da desconexão interacional e afetiva no iEaD.....	73
Quadro 2: Subtemas e códigos representativos dos desafios técnicos e pedagógicos do iEaD.....	73
Quadro 3: Subtemas e códigos representativos da ambivalência de impactos do iEaD.....	74
Quadro 4: Subtemas e códigos representativos dos efeitos do iEaD sobre a saúde e o bem-estar docente.....	74
Quadro 5: Subtemas e códigos representativos da desvalorização da docência e da precarização no iEaD.....	75
Quadro 6: Subtemas e códigos representativos dos processos de adaptação e diferenciação no iEaD.....	75

Lista de Siglas

O EAD: Ensino à Distância

A EAD: Educação à Distância

O iEaD: Ensino à Distância mediado pela internet

A iEAD: Educação à Distância mediado pela internet

BES: Bem-Estar Subjetivo

OMS: Organização Mundial da Saúde

ONU: Organização das Nações Unidas

S U M Á R I O

1	INTRODUÇÃO.....	178
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	Autoconsciência.....	22
2.2	Subdivisões Didáticas de Pesquisa.....	22
2.3	Autoconsciência e <i>Self</i>	24
2.4	A Contribuição da Psicologia Cognitiva para o Estudo da Autoconsciência	25
2.5	A Teoria do Autoconsciência Objetiva e Estudos Subsequentes.....	26
2.6	O Ensino à Distância e Seus Desafios.....	29
2.7	O Ensino à Distância e Seus Desafios no Contexto da Pandemia e do Pós-Pandemia.....	35
2.8	Bem Estar Subjetivo e Percepções em Saúde.....	36
2.9	Percepções Representativas Num Cenário de Bem-Estar em Saúde.....	38
2.10	A Construção dos Significados do EAD.....	39
2.11	EAD, Autoconsciência e Saúde.....	42
3	PROBLEMÁTICA.....	47
3.1	O PROBLEMA DE PESQUISA.....	48
3.2	HIPÓTESE.....	48
3.3	OBJETIVOS.....	49
3.3.2	Específicos.....	49
4	JUSTIFICATIVA.....	50
5	MÉTODO.....	56
5.1	Amostra.....	57
5.2	Instrumentos.....	57
5.3	Procedimentos.....	58
6	RESULTADOS.....	59
6.1	- Análise Quantitativa.....	60
6.1.1	Análise Multidimensional da Autoconsciência e as medidas de Saúde....	60
6.1.3	Relação Imersão x Externalização.....	62
6.1.4	Relação com iEaD versus Imersão e Externalização.....	612
6.2	Análise Temática.....	71
6.2.1	Procedimentos Analíticos.....	71
6.2.2	Geração dos Códigos Iniciais.....	72
6.2.3	Temas Emergentes.....	75
7	DISCUSSÃO.....	83
7.1.	- Autoconsciência e Saúde.....	84
7.1.1	A Autoconsciência como mediadora dos efeitos do iEaD.....	84
7.1.2	Componentes da Autoconsciência e impactos diferenciais na saúde.....	85
7.1.3	A intensificação da Autoconsciência no ambiente digital.....	86
7.1.4	Autoconsciência e saúde: interações multidimensionais.....	86
7.1.4.1	Saúde Física.....	86
7.1.4.2	Saúde Psicológica.....	85
7.1.5	Síntese:a Autoconsciência como chave interpretativa da saúde docente	87
7.2.1	Imersão como recurso psicológico regulador.....	88
7.2.2	Externalização como vetor de vulnerabilidade e sofrimento.....	89
7.2.3	Sistemas dinâmicos de Imersão e Externalização.....	90
7.2.4	Implicações para a prática docente e para a saúde.....	91
7.3	Temas Emergentes Acerca da IEaD.....	91
7.3.1	Hiperexposição, vigilância e performatividade.....	92
7.3.2	Reorganização da identidade docente no ambiente digital.....	93

7.3.3 Sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional.....	94
7.3.4 Diluição das fronteiras entre vida pessoal e trabalho.....	95
7.3.5 Síntese integradora dos temas emergentes.....	95
7.4 Uma Visão Holística: iEaD, Autoconsciência e Saúde.....	96
7.4.1 A interdependência entre cognição, emoção e identidade docente.....	96
7.4.2 A saúde docente como fenômeno sistêmico.....	97
7.4.3 O iEaD como espaço de reorganização do <i>self</i> docente.....	98
7.4.4 Um modelo integrado: Autoconsciência como chave interpretativa do iEaD.....	99
7.5.....	99
7.5.1 A centralidade da Autoconsciência como mecanismo interpretativo do ambiente digital.....	100
7.5.2 Tensões entre performatividade, identidade docente e saúde.....	101
7.5.3 A saúde docente como fenômeno relacional e ecológico.....	101
7.5.4 O iEaD como campo de vulnerabilidades e potencialidades.....	102
7.5.5 Síntese integrativa.....	102
7.6 Implicações dos Achados.....	103
7.6.1.....	103
7.6 A Docência na Era do iEaD.....	104
8 CONCLUSÃO.....	107
8.1 – O Presente Estudo e Seus Achados.....	108
8.2 – Um Novo Entendimento.....	110
8.2.1 – A dimensão psicológica: a Autoconsciência como mecanismo organizador.....	110
8.2.2 – A dimensão identitária: o <i>self</i> docente em transformação.....	110
8.2.3 – A dimensão ecológica: saúde docente como fenômeno relacional.....	111
8.3 – Limitações e Estudos Futuros.....	111
8.3.1 – Limitações.....	111
8.3.2 – Estudos Futuros.....	112
8.4 – Comentários Finais.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	125

1 - INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, o avanço acelerado das tecnologias digitais transformou profundamente as dinâmicas de trabalho, comunicação e aprendizagem no ensino superior. A emergência e consolidação do ensino a distância mediado pela internet (iEaD) intensificaram esses movimentos, instaurando um novo ecossistema cognitivo, comunicacional e afetivo que reconfigura não apenas práticas pedagógicas, mas também a própria subjetividade docente. Mais do que um recurso metodológico ou uma plataforma tecnológica, o iEaD constitui um ambiente psicossocial complexo, onde múltiplas camadas de mediação técnicas, simbólicas, emocionais e identitárias passam a moldar a experiência de ensinar e de ser professor.

Nesse cenário, compreender o trabalho docente exige uma abordagem que ultrapasse análises meramente instrucionais. A literatura contemporânea aponta que as vivências no ensino digital são fortemente moduladas por fatores psicológicos e subjetivos, como percepção de exposição, vigilância, performatividade, cansaço digital e reorganização identitária (Gubert; Mueller, 2020b; Carvalho; Schutz; Amaral, 2023b; Veloso; Mill; Moreira, 2023c). Ao mesmo tempo, estudos sobre saúde e bem-estar no trabalho docente têm evidenciado tensões emocionais e cognitivas que se intensificam em ambientes mediados por tecnologia, sobretudo quando demandas institucionais e culturais ampliam a pressão sobre o professor (Waltermann; Martins; Gedrat, 2022b; Fischer; Freitas, 2022).

Contudo, apesar do avanço dessas discussões, a forma como os docentes constroem significados subjetivos sobre o iEaD e como esses significados se relacionam com sua saúde, bem-estar e identidade profissional ainda permanece pouco explorada pela literatura brasileira, especialmente sob uma perspectiva psicológica. Uma lacuna particularmente relevante diz respeito à compreensão dos processos de Autoconsciência, mecanismo psicológico central que organiza percepções, emoções, comportamentos e modos de interpretar a realidade (Duval; Wicklund, 1972; Morin, 2000a; Trapnell; Campbell, 1999a).

No contexto do trabalho docente, a Autoconsciência ganha relevância singular, especialmente diante da constante exposição proporcionada pelas câmeras, da visualização de si na tela, da possibilidade de gravação das aulas, dos sistemas de avaliação *online* e da hiper-interatividade digital. Tais elementos ampliam a ativação de processos de vigilância interna, podendo intensificar estados de ansiedade, autocobrança e sensação de inadequação, aspectos evidenciados em estudos sobre Autoconsciência Pública e Objetiva (Fenigstein;

Scheier; Buss, 1975). Ao mesmo tempo, processos reflexivos e integrativos de Autoconsciência Privada podem favorecer autorregulação emocional, clareza cognitiva e maior adaptação ao ambiente digital (Nascimento; Roazzi, 2013; Morin, 2000a).

Considerando esse panorama, torna-se urgente investigar como a Autoconsciência organiza a experiência docente no iEaD, e de que maneira ela se relaciona ao bem-estar, à percepção de saúde e aos sentidos atribuídos ao trabalho mediado por tecnologia. A ausência de estudos que articulem Autoconsciência, saúde docente e ensino digital representa uma oportunidade científica valiosa e uma necessidade social premente, sobretudo à luz do crescimento contínuo do iEaD no Brasil e da intensificação das práticas híbridas e *online* nas instituições de ensino superior.

Diante dessa lacuna, a presente tese teve como objetivo analisar os sentidos subjetivos do impacto do ensino a distância mediado pela internet e suas relações com Autoconsciência, bem-estar e percepções de saúde entre docentes do ensino superior da Região Metropolitana do Recife. O estudo integrou diferentes técnicas metodológicas escalas psicológicas, instrumentos de saúde, medidas de bem-estar e entrevistas narrativas, com o intuito de construir uma compreensão multidimensional do fenômeno.

A escolha por uma metodologia mista fundamenta-se na necessidade de capturar tanto os aspectos mensuráveis das relações entre Autoconsciência e saúde quanto os significados subjetivos atribuídos pelos docentes à sua experiência no iEaD. Essa articulação metodológica é coerente com tendências contemporâneas da Psicologia Educacional, que apontam a importância de integrar dados objetivos e compreensões interpretativas na análise do trabalho docente em ambientes digitais (Alves *et al.*, 2020).

Os resultados evidenciaram que a Autoconsciência se organiza em duas dimensões principais — Imersão e Externalização — que modulam a experiência subjetiva dos docentes no iEaD de formas radicalmente distintas. A Imersão mostrou-se associada a maior bem-estar, reflexividade, senso de domínio pedagógico e percepção de autonomia. A Externalização, por outro lado, apresentou correlação com ansiedade, mal-estar, sobrecarga cognitiva, vigilância emocional e desgaste físico. Além disso, emergiram temas centrais relacionados ao impacto do iEaD, tais como hiperexposição, performatividade, reorganização identitária, fronteiras pessoais diluídas e tensões emocionais amplificadas pela tecnologia.

A relevância destes achados é dupla. Na dimensão teórica, esta tese amplia o entendimento da Autoconsciência aplicada ao trabalho docente e oferece um modelo interpretativo robusto para compreender a docência digital como fenômeno psíquico complexo. Na dimensão prática, os resultados apontam a necessidade de políticas institucionais que considerem não apenas a formação técnica, mas também a formação emocional, identitária e autorreflexiva dos professores, elementos essenciais para a promoção de saúde e bem-estar na era digital.

Assim, esta Introdução situa a presente pesquisa em um campo científico emergente, no qual a docência digital é compreendida não apenas como prática pedagógica, mas como experiência subjetiva, psicossocial e identitária, profundamente mediada por processos internos de Autoconsciência. A tese que se segue aprofunda essa perspectiva, articulando rigor metodológico, densidade teórica e análise interdisciplinar para ampliar o entendimento da docência contemporânea e contribuir para o debate científico e institucional sobre o ensino superior mediado por tecnologia.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1– Autoconsciência

O estudo da Autoconsciência engloba um campo vasto de abordagens empíricas e de formação de construtos que abarcam diversas áreas do conhecimento acerca do ser humano, desafiando pela necessidade de análises isoladas e específicas em que se fundam processos extremamente complexos do ponto de vista interno do indivíduo e do meio em que ele vive.

De acordo com Haynes e O'brien (1990, p. 649-668) sem a Autoconsciência as pessoas não poderiam assumir a perspectiva dos outros, o que se convicia chamar de empatia; além ainda, sua ausência inviabiliza o exercício do autocontrole, da produção de realização criativa, do orgulho e da autoestima, essas qualidades, ora positivas, são referenciadas em diversas obras de natureza científica e que buscava traçar regras de classificação a partir de trabalhos elucidativos do *Self* pessoal e social, cujo centro é o próprio ser humano, tomado de forma isolada e individual, coletiva e social, em seus aspectos cognitivos, sensoriais, visuais e, sobretudo, comportamentais dentre outros.

A dimensão que se pode dar ao próprio conceito de Autoconsciência e à formação de bases sólidas são desafiadoras, diante do amplo cenário em que se insere o sujeito, tomado, ora como objeto cognoscente e ora como objeto cognoscível, sustentando-se que a Autoconsciência está diretamente relacionada à própria classificação daquilo que pode ser atribuído ao indivíduo diante da autoanálise de si mesmo e da visão sociológica e cultural de uma série de valores, atitudes, estilo de vida, senso crítico, modo de agir, dentre outros, o que representa atributos inerentes à capacidade de se autoidentificar perante si mesmo e diante da sociedade em que está inserido, o que instrumentaliza o campo de pesquisa voltado a fatores externos refletidos na autorreflexão.

2.2 – Subdivisões Didáticas de Pesquisa

Para Matos, M. (2020) operar processos de autoavaliação só é humanamente possível porque o *Self* é o único objeto reflexivo do universo capaz de dobrar-se sobre si por meio da Autoconsciência, sustentando a referida autora que no aparato cognitivo, a Autoconsciência pode ocorrer de duas formas que não se apresentam de forma excludente, a Situacional e a Disposicional, ocorrendo que por Autoconsciência Situacional (*self-awareness*) entende-se um estado transitório de autofocalização comumente motivado por estímulos externos, enquanto que a Autoconsciência Disposicional (*self-consciousness*) fundamenta-se por disponibilização à autofocalização, caracterizando-se por um traço de

personalidade individual desenvolvida ao longo da biografia de vida da pessoa, apresentando-se menos passível de interferências externas porque inerente à sua própria personalidade e identidade social, construída pelo próprio indivíduo. Tem-se ainda que a hipótese de mediação cognitiva de Autoconsciência por imagens mentais, e de que a Mediação Icônica tem uma relação consistente com o nível de desenvolvimento das habilidades imaginativas, que podem ser transmitidas para o mundo externo ao indivíduo sem que possa alterar, digamos, sua ideologia de vida ou mesmo sua personalidade (Nascimento; Roazzi, 2013).

A capacidade de autoavaliação é inerente ao histórico de vida, ao contexto econômico, familiar e social, o que possui infinitas variações nos construtos que podem ser trabalhados para fins de mediar o conhecimento sobre o indivíduo enquanto objeto de pesquisa e, conforme Duval e Wicklund (1972), a atenção é dirigida para dentro e a consciência do indivíduo está focada em si mesmo, ou seja, ele é o objeto de sua própria consciência e, por esta razão, a teoria da Autoconsciência resta dividida em Objetiva e Subjetiva, sendo que esta resulta do momento em que a atenção é dirigida para fora do *Self* e a pessoa se experimenta a si mesma como a fonte de percepção e ação, enquanto objetivamente se autoanalisa o indivíduo se depara com a visão que ele atribui a si mesmo e de acordo com suas convicções.

Para além dessa variação objetiva e subjetiva, inúmeros fatores inerentes à vida pessoal podem permanecer ocultos, como traumas, eventos jamais repensados e ainda acontecimentos que as pessoas nunca revelaram a terceiros, o que impõe um limite ao *Self* e *Não-Self*, não permitindo se concluir ao certo o grau de Autoconsciência, algo que Nascimento (2008) chamou de “Privacidade”, apontando para outros fenômenos limitativos da abordagem do *Self*, como é caso da empatia e do altruísmo, que se constituem noutras facetas limitadoras do conhecimento de si mesmo, ou do próprio “eu”, embora possam ser mensuradas, ou mesmo explicadas, por abordagens empíricas que envolvam sensivelmente qualidades positivas e negativas inferidas da parte cujo ser humano se propõe, de alguma forma, a externar até mesmo valendo-se do silêncio, de gestos, atitudes impensadas etc.

Nascimento (2008) aponta que maiores níveis de Autoconsciência possuem correlação positiva com comportamentos mais adaptativos, o que não afasta a possibilidade de se encontrar situações inversas, na medida em que o Autofoco pode ser tanto de caráter Reflexivo (em que o indivíduo interessa-se por conhecer melhor a si mesmo) quanto Ruminativo (quando a atenção gira em torno de aspectos negativos do *self*, ou de afastar-se do próprio (“eu”), salientando-se que o

ato de refletir sobre si mesmo tem repercussão nos sentimentos e comportamentos dos sujeitos, o que a maioria dos autores concorda e colabora para a construção de teses que podem ser observados em qualquer desses vieses.

2.3– Autoconsciência e *Self*

Nascimento *et al.* (2019), defendem que a Autoconsciência (ou *Self-Awareness*) é vetor da atenção voltado para si mesmo, onde o *Self* funciona como objeto de sua própria atenção e o foco pode ocorrer na vida interior dando azo a diversos sentimentos, como sensações, emoções, motivos e fantasias, que podem permanecer secretos para qualquer outra pessoa ou, ainda, o foco pode estar na aparência multidimensional do comportamento social que pode ser observado por terceiros, levando-se a uma classificação de que essas abordagens, do ponto de vista metodológico, podem ser voltadas para uma visão do ser humano de si mesmo, ou da sociedade em relação a ele, o que eles convencionaram chamar de relação público-privada.

Os primeiros estudos psicológicos acerca da perspectiva da autoavaliação do *Self* datam de mais de um século, possuindo uma longa história, incluindo nomes como William James, Charles Cooley e George Herbert Mead (Sílvia; Duval, 2001). Os primeiros trabalhos foram apenas conceituais e filosóficos, com a pesquisa empírica emergindo apenas nos últimos 40 anos, apresentando-se na atualidade como ampla matéria de estudos categóricos associados ao bem-estar (objetivo e subjetivo), à cognição, à qualidade de vida e à formação intelectual através de conhecimento.

É incontestável que os indivíduos não se concentram continuamente em si mesmos, e esse fenômeno é bem articulado por Silva *et al.* (2020). Ele aponta para uma necessária oscilação entre a consciência do *self* e do *não-self*. Caso contrário, essa fixação constante em si mesmo poderia resultar em uma experiência descrita como "enlouquecedora". Essa transição entre a autoconsciência e a percepção do exterior é mediada por mecanismos automáticos com uma função claramente adaptativa. Tal processo pode ser mensurado através de diversos fatores que se manifestam na vida cotidiana. Entre esses fatores, destacam-se aspectos como a integridade física do corpo, a habilidade de compreender eventos circundantes, a qualidade do sono e dimensões relacionadas à nutrição, saúde psicológica, física e psicossocial. Esses elementos podem influenciar a capacidade das pessoas de alternar entre momentos de foco em si mesmas (*Self*) e de reflexão sobre fenômenos que ocorrem no ambiente em que vivem (*Não-Self*). Em outras

palavras, isso permite a oscilação entre períodos de introspecção e aqueles em que não há qualquer atividade de autorreflexão, contribuindo para uma experiência equilibrada e integrada do ser.

Nascimento *et al.* (2019) afirmam haver uma dicotomia que se funda em “aberto-fechado”, cujo indivíduo pode revelar o conteúdo do seu interior (memória, sentimentos, ambições) para os outros ou optar por mantê-lo em segredo, quando efetivamente não pretenda compartilhar quem realmente é, o seu verdadeiro “eu”, comparando essa classificação a um ator ao interpretar determinado papel, em vista do foco corporal e mental empregados no desempenho de se passar por determinado personagem que experimenta sensações internas e imagens corporais (externas).

2.4 – A Contribuição da Psicologia Cognitiva para o Estudo da Autoconsciência

A Psicologia Cognitiva propõe abordagens distintas para o diagnóstico exato de fatores limitantes relacionados à percepção do indivíduo como antipático, indiferente ou egoísta, tendo em vista o entendimento comum na sociedade contemporânea, frequentemente inclinada ao preconceito. Segundo Nascimento *et al.* (2020), é atribuído a Piaget o início da análise das operações lógicas da mente para alcançar níveis superiores de inteligência. Isso facilitou a compreensão da conexão entre afeto e cognição, onde o afeto atua como motor que impulsiona a formação do conhecimento, permitindo ao indivíduo alcançar níveis elevados de consciência e autoconsciência.

Haynes e O'Brien (1990) argumentam que aspectos positivos e negativos da autoconsciência podem ser harmonizados quando as pessoas mantêm altas expectativas e otimismo sobre seu cumprimento. Essa perspectiva sugere que a autoconsciência pode ser exercida mesmo que se deseje ocultar fatores relevantes, não necessitando de intervenção externa ou análise social, mas reconhecendo a autonomia e livre-arbítrio individuais.

Na mesma linha, Nascimento *et al.* (2019) exploraram a autoconsciência e identificaram conceitos básicos, incluindo: atenção dicotômica, direção da atenção, estímulos de autofocalização, estímulos distratores, papel dos estímulos, desindividuação, estado e característica da autoconsciência, teoria motivacional, valência das discrepâncias, efeitos de afetos negativos, autoavaliação, autocritica, e fuga da autoconsciência objetiva.

Estas categorizações, segundo os teóricos, servem para elucidar os

processos mentais positivos e negativos. O termo "Ruminativo" é usado para representar uma baixa quantidade de experiências incorporadas ao sujeito, indicando distorções no *Self* e dificuldades na auto-observação e externalização de sentimentos (Silva et al., 2020).

De acordo com Matos, A. S. (2020), o amadurecimento cognitivo e as experiências pessoais afetam a definição de caminhos funcionais da autoconsciência, autoconceito e bem-estar subjetivo, contrastando com o efeito Ruminativo, visto como negativo.

Por fim, é fundamental reconhecer que o ser humano, como criador e beneficiário da tecnologia, permanece no centro das atenções. Assim, os estudos relacionados à estrutura de aprendizagem e desenvolvimento mental, especialmente em áreas que requerem maior cognição e inteligência, continuarão sendo essenciais no âmbito acadêmico.

2.5 - A Teoria do Autoconsciência Objetiva e Estudos Subsequentes

A análise acadêmica da autoconsciência teve início em 1972 com o estudo pioneiro de Duval e Wicklund, que abordaram a autoconsciência como um processo autoavaliativo objetivo.

Sua teoria organizacional descreveu o "retrato de si mesmo" atual como um meio automático de comparar o fluxo de consciência com padrões internalizados de correção. A diferença entre o *self* real e ideal determina a experiência emocional resultante, influenciando a atenção e os sentimentos (Nascimento et al., 2013; Duval; Wicklund, 1972).

Essa teoria estimulou diversos estudos em psicologia social, abordando áreas como emoção, atribuição, consistência atitude-comportamento, comparação autopadrão, comportamento pró-social, desindividuação, estereotipagem, autoavaliação, gestão do terror e dinâmica de grupo (Silva; Duval, 2001). A atenção voltada para si mesmo, porém, carece de abordagens empíricas mais amplas, ancoradas em construtos práticos do cotidiano.

A teoria da autoconsciência objetiva de Duval e Wicklund (1972) enfatizou a autorreflexão consciente diante de estímulos ambientais. A pesquisa subsequentemente se expandiu, explorando dimensões temporais (estado e traço) e facetas específicas do *Self* (Fenigstein, 1975). Estudiosos ressaltam que os componentes do *self* formam uma estrutura complexa, multidimensional e hierárquica, sugerindo dimensões psicológicas que compõem dicotomias para análise (Nascimento et al., 2019).

A autoconsciência, moldada pelos afetos, modula a atenção e associa-se a estados emocionais variados (Nascimento et al., 2019, 2020). Autores como Morin (2000a) delineiam níveis de autoconsciência, culminando na "meta-autoconsciência". A ascensão da Inteligência Artificial e sua substituição gradual das atividades cognitivas humanas geram reflexões sobre o futuro da humanidade, com implicações na autoconsciência e nos padrões de pensamento.

A autoconsciência é complexa, abrangendo múltiplos tipos. Autoconsciência Reflexiva (Trapnell; Campbell, 1999a) envolve reflexão sobre pensamentos, sentimentos e comportamentos motivada por busca epistêmica e crescimento psicológico (autoconhecimento). Autoconsciência Pública e Privada abarcam a percepção de como somos vistos pelos outros e de nossos estados internos. Autoconsciência Situacional e Disposicional (Nascimento; Roazzi, 2013) estão ligadas às situações específicas e traços estáveis. Autoconsciência Objetiva vs. Subjetiva (Silva; Duval, 2001) distingue entre a consciência dos traços físicos e observáveis e dos estados mentais.

Em síntese, a autoconsciência é um conceito complexo e multidimensional. Embora as perspectivas variem, pesquisadores concordam que envolve processos cognitivos complexos. A pesquisa futura deve explorar o impacto da tecnologia, considerando a inevitável interação entre humanos e máquinas, buscando compreender os efeitos na cognição e no desenvolvimento humano.

A autoconsciência é compreendida, na tradição psicológica contemporânea, como um processo cognitivo de alta ordem que permite ao indivíduo dirigir a atenção a si mesmo, avaliando seus próprios estados internos, pensamentos e ações. Duval e Wicklund (1972) a definem classicamente como “atenção dirigida ao self”, constituindo a base operacional da Teoria da Autoconsciência Objetiva. No e-book *A Psicologia na Pandemia de Covid-19*, Nascimento (2024) destaca que, apesar da simplicidade conceitual, a autoconsciência permanece “um enigma” dada sua estrutura cognitiva complexa, sua dinâmica funcional e seus correlatos cerebrais ainda parcialmente elucidados. O autor reforça que níveis elevados de autoconsciência podem produzir efeitos paradoxais: por um lado, favorecem autorregulação, clareza de autoconceito, comportamento pró-social e maior bem-estar; por outro, podem intensificar ruminação, ansiedade, sofrimento psicológico e traços depressivos. Assim, a autoconsciência se apresenta como um fenômeno multidimensional, simultaneamente adaptativo e potencialmente disfuncional, cujo estudo demanda abordagens teóricas e fenomenológicas para compreender tanto suas bases representacionais quanto suas manifestações

subjetivas.

A autoconsciência é compreendida como um processo cognitivo de alta ordem que permite ao indivíduo voltar-se para si mesmo, monitorando pensamentos, emoções e ações, constituindo um eixo fundamental na autorregulação psicológica. Duval e Wicklund (1972) a descrevem como a atenção dirigida ao *self*, capaz de intensificar tanto padrões adaptativos quanto processos psicológicos disfuncionais. No âmbito contemporâneo, estudos do LACCOS/UFPE reforçam que a autoconsciência envolve mecanismos de mediação cognitiva e imagética que estruturam a forma como o sujeito interpreta a si mesmo e ao mundo (Nascimento; Roazzi, 2013). Essa compreensão encontra eco nas discussões sobre corporalidade e mediação tecnológica, nas quais a autoconsciência emerge como elemento que ancora a percepção corporificada no ambiente digital: mesmo em contextos virtuais, o corpo funciona como “âncora perceptiva” que interpreta estímulos e orienta a experiência subjetiva (Oliveira et al., 2019). Assim, a autoconsciência articula dimensões cognitivas, emocionais e corporais, influenciando tanto processos de bem-estar quanto experiências de alienação, a depender do estilo predominante – reflexivo ou ruminativo (Trapnell; Campbell, 1999a).

A autoconsciência é definida na literatura contemporânea como o processo cognitivo no qual a atenção se volta para o próprio *self*, permitindo ao indivíduo monitorar, avaliar e representar seus estados internos, pensamentos, emoções e características pessoais. Conforme apresenta Nascimento (2021), esse fenômeno envolve tanto um componente psicológico ligado ao processamento de informação autorreferencial quanto um componente fenomenal, relacionado à experiência qualitativa do autofoco, formando um sistema dual que estrutura a reflexividade humana . A Teoria da Autoconsciência Objetiva (Duval; Wicklund, 1972), discutida extensamente no capítulo introdutório da obra, conceitua autoconsciência como “atenção dirigida ao *self*”, sendo operacionalizada a partir da ativação de sistemas atencionais que colocam a pessoa em posição de autoavaliação contínua. Nascimento (2021) destaca ainda que a autoconsciência pode produzir efeitos paradoxais: em níveis moderados, favorece autoconhecimento, regulação emocional e clareza de autoconceito; porém, em níveis elevados ou de padrão ruminativo, está associada a ansiedade, sofrimento psicológico e estilos disfuncionais de pensamento, conforme evidências acumuladas na literatura cognitiva e fenomenológica . Assim, a autoconsciência constitui um fenômeno complexo, multifacetado e central à compreensão da subjetividade e do bem-estar

humano.

2.6- O Ensino à Distância e Seus Desafios

O ensino à distância (EAD) emergiu como uma resposta à necessidade crescente e latente de educação, vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico em diversas regiões do mundo. Nos países mais avançados, o investimento em formação é robusto, com várias opções para promover o conhecimento, e o EAD é particularmente atrativo devido ao uso extensivo de tecnologia, vantagens de custo-benefício e conveniência para alunos e professores.

O Ensino à Distância Mediado pela internet (iEAD) é caracterizado pelo uso de tecnologia como ferramenta para aprendizado e conexão entre alunos e professores, sem a necessidade de presença física. Como explicam Alves *et al.* (2020), isso diferencia o iEAD do ensino tradicional, oferecendo maior flexibilidade de horários, pois os conteúdos podem ser gravados ou disponibilizados em plataformas digitais, adequando-se à rotina dos alunos.

A quinta geração do ensino à distância, enfatizada por Gubert e Mueller (2020b), coloca a tecnologia como principal ferramenta de contato entre o aluno e seu objeto de estudo. No entanto, esse sistema enfrenta desafios estruturais, como a falta de letramento digital, que exige uma constante avaliação das demandas e promoção de intervenções para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, segundo Silva *et al.* (2021), a EAD enfrenta obstáculos como a evasão de alunos, resistência de estudantes e educadores, desafios organizacionais e custos de produção dos cursos. Esses aspectos refletem as complexidades da adaptação pessoal dos envolvidos e dos fatores econômicos, familiares e de acesso a dispositivos adequados.

O acesso às tecnologias é crítico, como destaca Ribeiro (2019), que relata a exclusão digital de 35,3% dos brasileiros e a dificuldade de acesso à *internet* através de dispositivos adequados para ambientes virtuais de aprendizagem. Isso aponta para um problema significativo em relação à qualidade da aprendizagem.

A evolução tecnológica também impactou as relações sociais e os métodos de aprendizagem, conforme descrito por Alves *et al.* (2020). Essa mudança, junto com a globalização, exige um alto investimento em treinamento, qualificação profissional, e desenvolvimento de novas técnicas de ensino e repasse de informações interacionais. Essa transformação social estende-se ao espaço multicultural e funcional do ensino-aprendizagem, abrangendo temas como saúde

mental, qualificação para o trabalho e gestão de políticas públicas (Barros; Guerreiro, 2019).

O sucesso do iEAD requer uma abordagem integrativa, enfatizando a qualidade do ensino e o empenho dos alunos. Como Oliveira, Schutz e Amaral (2021) destacam, isso implica capacitar os docentes em competências necessárias para acompanhar os estudantes, desenvolver redes colaborativas e adaptar-se a ferramentas tecnológicas.

A Educação à Distância Mediada pela internet (iEAD) não é apenas uma comunicação entre alunos e tutores através da tecnologia. Barros e Guerreiro (2019) a concebem como um complexo sistema que envolve instituição, qualidade, avaliação, modelo pedagógico, infraestruturas, curso/currículo, professor, tutor, tecnologias e aluno. Essa integração exige uma coordenação cuidadosa para assegurar a adaptação a situações emergentes e a capacidade de enfrentar desafios, promovendo uma aprendizagem colaborativa e inclusão social, cultural, educacional e digital.

A educação à distância via *Internet* representa uma metamorfose fundamental na abordagem educacional, impulsionada por avanços tecnológicos e necessidades sociais emergentes. A discussão que segue examina este fenômeno complexo e multifacetado, concentrando-se nas características, desafios, evolução e perspectivas futuras.

De acordo com Barros e Guerreiro (2019), *chatbots* com inteligência artificial, capazes de fornecer e receber informações, surgem como ferramentas valiosas na iEAD. Esses robôs, ao serem integrados às plataformas de ensino, podem responder a perguntas e atender a demandas de forma eficiente. A implementação deste sistema pode ser enriquecida com gráficos, números e figuras, facilitando não só o entendimento da estrutura do sistema mas também a expansão de respostas prontas.

A comunicação e a transferência de informações evoluíram significativamente com a ascensão da *Internet*. Como apontado por Oliveira e Nascimento (2020), a história da educação à distância (EAD) abrange várias gerações, desde a correspondência escrita até a aprendizagem *online* assíncrona da quinta geração, destacando uma crescente dependência dos recursos tecnológicos. A iEAD reflete a resposta a uma sociedade cada vez mais conectada, caracterizada pela flexibilidade de horários e independência do espaço físico tradicional da sala de aula.

Com o advento da pandemia de COVID-19, a iEAD foi estendida para o

ensino médio e fundamental. Alves *et al.* (2020) identificam essa transição como complexa, especialmente nas escolas públicas, onde a falta de recursos e a variedade de modelos de gestão dificultaram a adaptação tecnológica.

Gubert e Mueller (2020a) ressaltam as dificuldades contínuas enfrentadas pelas escolas, incluindo o analfabetismo digital, o estigma em torno da qualidade do ensino *online* e desafios técnicos. Esses obstáculos são ampliados por uma falta de familiaridade com a tecnologia entre os educadores e alunos, bem como pelas limitações de *hardware*.

Silveira, Piccirilli e Oliveira (2020) observam uma aceleração na utilização de tecnologias originalmente destinadas ao futuro, como a iEAD, o Ensino Remoto e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A atual necessidade impulsionou essa antecipação, exigindo capacitação e adaptação rápidas.

A pesquisa de Abreu, Novais e Zarro (2020) identifica uma lacuna na formação acadêmica dos professores, complicando a sua adaptação a novos métodos de ensino. O período de informatização trouxe transformações significativas nos estilos educacionais, com uma crescente dependência de tecnologia que permeia a sociedade como um todo (Oliveira; Nascimento, 2020).

No entanto, apesar de seu potencial, a iEAD enfrenta desafios relacionados à qualidade do ensino e à necessidade de aperfeiçoamento contínuo. Costa, Guedes e Guerra (2021) destacam vários aspectos críticos, como a necessidade de *design* instrucional, equipamentos adequados, acesso à *Internet* e capacitação tecnológica tanto dos alunos quanto dos professores.

De acordo com Martins (2020), o Brasil experimentou um crescimento substancial na EAD, passando de 115 mil alunos em 2005 para rivalizar com as matrículas em cursos presenciais em 2019. Esta tendência sugere que a iEAD pode se tornar a modalidade predominante no futuro, dada a sua eficiência econômica e acessibilidade.

O ensino à distância via *Internet* emergiu como um elemento crítico no cenário educacional brasileiro, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. Esta crise acelerou a transição para essa modalidade, estabelecendo uma quase ruptura com o ensino presencial e revelando tanto suas potencialidades como suas deficiências.

A implementação do ensino à distância (EAD) na rede pública brasileira tem sido um processo gradual e problemático, refletindo as desigualdades sociais existentes há décadas. O esforço significativo para evitar a perda do ano letivo para

os alunos dos ensinos médio e fundamental ampliou a abrangência do EAD, inclusive no setor público. Como Martins (2020) apontou, a pandemia rompeu barreiras legais que separavam o ensino presencial do ensino à distância, tornando essa junção quase inevitável.

No entanto, essa transição não foi isenta de desafios. A literatura revela um preconceito social persistente contra o iEAD em comparação ao ensino presencial, devido à barreira tecnológica que limita o acesso a muitos. Com o tempo, essas barreiras têm sido derrubadas, e observa-se uma tendência à unificação das modalidades de ensino. Esta divisão não se baseia no conhecimento científico sobre educação, mas sim no senso comum, presente até mesmo entre professores e gestores educacionais. O novo "normal" está se moldando em torno da educação mediada por recursos digitais (Martins, 2020).

A ausência de políticas públicas robustas e programas de formação massiva de educadores para utilização das tecnologias necessárias apresenta incertezas na qualidade do ensino. Mesmo com o retorno dos alunos às aulas presenciais após a pandemia, é ilusório pensar que o ensino retornará exatamente ao ponto onde foi interrompido (Oliveira *et al.*, 2020).

A experiência com o ensino remoto também escancarou as desigualdades no país. Enquanto alguns têm acesso a tecnologia adequada, outros carecem até mesmo das necessidades básicas (Oliveira *et al.*, 2020). A falta de formação para manusear dispositivos tecnológicos ainda é um obstáculo significativo, evidenciando deficiências na estrutura social e educacional brasileira.

Diante deste contexto, os professores universitários enfrentam a tarefa de ressignificar sua prática, adaptando-se à docência *online* (Carmo; Franco, 2019a). Isso envolve transformação, recriação e reformulação do ensino presencial para um ambiente de *ciberespaço*. Para enfrentar esses desafios, políticas públicas integradas são vitais para apoiar alunos e evitar a evasão, exigindo mais preparação dos educadores em todos os níveis.

Carmo e Franco (2019b) também delinearam diversas competências essenciais para os educadores no ambiente de iEAD, incluindo habilidades didático-pedagógicas, tecnológicas, linguísticas, sociais, de aprendizagem, interculturais e tutoriais. Estas competências refletem a complexidade da nova modalidade e a necessidade de um enfoque multifacetado na preparação dos educadores.

O EAD também levanta reflexões profundas sobre o papel do professor, com diferentes responsabilidades delineadas por Carmo e Franco (2019a), incluindo o

planejamento, elaboração de materiais, formação de tutores, mediação das interações, entre outros.

A complexidade da missão das instituições educacionais torna-se evidente. A tecnologia exige um esforço conjunto sem precedentes de profissionais e alunos. O foco continua sendo o aluno, mas a necessidade de aparelhar escolas e universidades e de capacitar os professores é vital.

Portanto, a pesquisa é essencial para identificar os desafios da implementação e disseminação do EAD, eliminando críticas infundadas e buscando soluções para uma educação de qualidade. É necessário investir em políticas públicas, tecnologia e acesso à comunicação, adaptando a sociedade a essa modalidade de ensino, em vez de tentar adaptar o EAD à sociedade. A expansão responsável do ensino à distância requer uma abordagem holística, considerando aspectos psicológicos, familiares, econômicos, sociais, físicos e culturais, para garantir um processo de ensino/aprendizagem fluido e eficaz.

2.7 - O Ensino à Distância e Seus Desafios no Contexto da Pandemia e do Pós-Pandemia

A pandemia de COVID-19 provocou uma ruptura estrutural nos sistemas educacionais, impondo uma migração abrupta e compulsória para o ensino remoto e para o ensino à distância mediado pela internet (iEaD). No ensino superior, esse deslocamento ocorreu de forma emergencial, sem planejamento pedagógico adequado e sem políticas institucionais consolidadas de formação docente para o uso intensivo das tecnologias digitais, o que produziu impactos profundos sobre o trabalho, a saúde e a identidade profissional dos professores (Witeze Junior, 2024; Alshaboul, 2024).

Durante o período pandêmico, o iEaD assumiu um caráter excepcional, marcado pela improvisação metodológica, pela intensificação do trabalho docente e pela ampliação das desigualdades educacionais. Professores foram compelidos a reorganizar conteúdos, avaliações e estratégias didáticas em curto espaço de tempo, frequentemente conciliando atividades profissionais com demandas familiares e emocionais decorrentes do isolamento social. Estudos indicam que esse contexto resultou em aumento significativo da sobrecarga cognitiva, da fadiga digital e do sofrimento psíquico, especialmente em razão da exposição contínua às telas e da sensação de vigilância permanente associada às plataformas digitais (Alshaboul, 2024; Waltermann; Martins; Gedrat, 2022c).

No Brasil, a experiência do ensino remoto emergencial evidenciou fragilidades históricas relacionadas ao acesso desigual às tecnologias, à precariedade da infraestrutura digital e à ausência de políticas públicas consistentes de letramento digital. Witeze Junior (2024) destaca que, mesmo em instituições federais, a adaptação ao ensino remoto revelou dificuldades técnicas e pedagógicas persistentes, afetando tanto docentes quanto estudantes. Essas limitações estruturais impactaram diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e ampliaram sentimentos de frustração, insegurança e desgaste profissional.

Com o arrefecimento da crise sanitária e o retorno gradual das atividades presenciais, instaurou-se um cenário pós-pandêmico que não representa uma

simples retomada do modelo anterior. Ao contrário, consolidou-se um novo arranjo educacional, no qual o iEaD e os modelos híbridos passaram a ocupar posição estrutural nas instituições de ensino superior. Pesquisas recentes indicam que a educação digital permanece em expansão no Brasil, sobretudo no setor privado, superando, em alguns casos, as matrículas presenciais, especialmente nas licenciaturas (Revista Pesquisa/FAPESP, 2025).

Esse cenário pós-pandêmico impõe novos desafios à docência universitária. A manutenção de práticas digitais intensifica a lógica da conectividade contínua, da disponibilidade permanente e da performatividade docente, exigindo do professor múltiplas competências técnicas, pedagógicas e emocionais. Veloso, Mill e Moreira (2023) apontam que a expansão do iEaD está associada a processos de padronização do trabalho docente, intensificação do controle institucional e reconfiguração da autonomia pedagógica, elementos que impactam negativamente o reconhecimento profissional e o bem-estar psicológico.

Além disso, estudos recentes evidenciam que os efeitos da pandemia sobre a saúde mental e o engajamento acadêmico não se encerraram com o retorno presencial. Davoody (2025) destaca que alunos e professores continuam a apresentar sinais de exaustão emocional, dificuldades de concentração e alterações nos padrões de interação social, indicando que o impacto do ensino remoto foi duradouro e produziu efeitos psicológicos persistentes. No caso dos docentes, essas experiências se articulam a processos de autocobrança, insegurança profissional e redefinição identitária no ambiente digital.

Outro aspecto central refere-se à persistência das desigualdades digitais no período pós-pandêmico. Apesar do avanço das plataformas educacionais, uma parcela significativa da população acadêmica ainda enfrenta dificuldades relacionadas ao acesso à internet de qualidade, à disponibilidade de equipamentos adequados e à formação para o uso crítico das tecnologias digitais. Witeze Junior (2024) ressalta que essas desigualdades comprometem a efetividade do iEaD e ampliam tensões emocionais e cognitivas no exercício da docência.

No plano subjetivo, o iEaD pós-pandêmico mantém ativos estímulos intensos de autofocalização, como a visualização constante da própria imagem, a gravação das aulas e o monitoramento por métricas de desempenho. Veloso, Mill e Moreira (2023) argumentam que esse ambiente favorece tanto processos reflexivos adaptativos quanto padrões ruminativos disfuncionais, dependendo das estratégias de enfrentamento e dos estilos de autoconsciência mobilizados pelos docentes. Assim, o ensino à distância pode operar simultaneamente como espaço de inovação pedagógica e como fator de vulnerabilidade à saúde mental.

Diante desse contexto, os desafios do ensino à distância no período pandêmico e pós-pandêmico não podem ser compreendidos apenas sob uma perspectiva técnica ou organizacional. Eles envolvem dimensões psicológicas, sociais e identitárias profundamente interligadas, exigindo políticas institucionais que considerem a saúde docente, o bem-estar subjetivo e os processos de autorregulação emocional. A literatura recente aponta para a necessidade de estratégias de apoio psicológico, formação continuada e revisão das condições de trabalho, de modo a tornar o iEaD uma prática sustentável e humanizada (Witeze Junior, 2024; Davoody, 2025).

Nesse sentido, compreender o ensino à distância como um fenômeno psicossocial complexo é fundamental para analisar seus impactos sobre a docência contemporânea. É nesse entrelaçamento entre tecnologia, trabalho e subjetividade que se insere a presente pesquisa, ao investigar como os docentes constroem sentidos sobre o iEaD e como esses sentidos se relacionam com a autoconsciência, o bem-estar e as percepções de saúde no ensino superior.

2.8- Bem Estar Subjetivo e Percepções em Saúde

O contexto do trabalho docente nas universidades, no que se refere à saúde mental, ao desenvolvimento e ao bem-estar, abrange diversos fatores, que vão desde a formação profissional dos professores, sua base familiar e estrutural, a interação com o ambiente e a sociedade, até as políticas de gestão educacional e os desafios enfrentados no trabalho diário com os estudantes. Além disso, tudo o que pode ser mensurado surge de um campo de forças ligado a aspectos internos e externos inerentes a cada indivíduo. Isso abrange uma gama de sentimentos, atitudes e interferências, permitindo estudos diversos que buscam aprimorar a qualidade de vida, com ênfase em estados predominantes de felicidade e bem-estar.

Na busca pela compreensão do bem-estar, Albuquerque e Trocoli (2004a) identificam três dimensões que definem o bem-estar subjetivo: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. Essas dimensões são baseadas em dados coletados por meio do questionário de Bem-Estar Subjetivo (BES). O afeto positivo representa o contentamento hedônico experimentado como um estado de alerta, entusiasmo e atividade - um sentimento transitório de prazer ativo. Por outro lado, o afeto negativo representa um estado transitório de desconforto e distração, abrangendo emoções desagradáveis como ansiedade, depressão, agitação, pessimismo e outros sintomas psicológicos angustiantes.

Nesse contexto, é evidente que a definição do conceito de bem-estar carece de consenso na literatura, principalmente devido à multiplicidade de fatores ligados a situações de conforto mental, físico e intelectual. Felicidade, tristeza e as implicações dessa dicotomia - que moldam o equilíbrio do indivíduo - estão interligadas, mas precisam ser abordadas dentro de segmentos específicos da vida, ao invés de uma classificação universal, como frequentemente retratada em textos literários sobre o tema.

Conforme observado em estudos de Waltermann, Martins e Gedrat (2022a), Silveira *et al.* (2017), que examinaram membros do corpo docente de uma universidade pública, o estilo de vida, a satisfação no trabalho e as alterações relacionadas à saúde estão intimamente relacionados à infraestrutura, relacionamentos pessoais, lazer e carga horária. Zabalza (2004) acrescenta que os professores universitários precisam se destacar como educadores, pesquisadores e administradores.

Distinguir bem-estar objetivo e subjetivo é essencial. O bem-estar objetivo refere-se a fatores facilmente mensuráveis, enquanto o bem-estar subjetivo

envolve elementos complexos e específicos de cada indivíduo, que abrangem tanto aspectos internos quanto externos.

Albuquerque e Trocoli (2004a) propõem que condições objetivas externas, como saúde, conforto, virtude ou riqueza, não devem fazer parte das definições de BES. Em vez disso, o foco deve estar nos fatores psicológicos valorizados pelos indivíduos. Outra característica do BES é que expressar aspectos positivos não exclui fatores negativos. O BES envolve uma avaliação holística de vários setores da vida, considerando personalidade, aspirações, desejos, ambiente e fatores que contribuem para o bem-estar. Entendido como um complexo estrutural de cognição e afeto, o BES envolve uma dimensão cognitiva de satisfação com a vida na forma de um juízo sobre quão feliz se está num determinado momento do ciclo vital, e um balanço adequado entre afetos positivo e negativo. Um indivíduo com alto nível de BES é aquele que tem alta satisfação com a vida, frequência e intensidade de vivências de afetos positivos (alegria, contentamento, tranquilidade, júbilo, etc.) e baixa frequência e intensidade de afetos negativos (tristeza, ansiedade, medo, angústia, etc.).

A busca pelo bem-estar envolve uma compreensão multifacetada. Fatores intrínsecos (aspectos psicológicos, valores, crenças, saúde) e fatores extrínsecos (sociodemográficos, culturais, eventos de vida) desempenham um papel. No entanto, os preditores significativos permanecem incertos, exigindo mais pesquisas.

2.9- Percepções Representativas Num Cenário de Bem-Estar em Saúde

Após superar a tentativa de elucidar o conceito multifacetado e debatido do Bem-Estar Subjetivo (BES), e de vinculá-lo ao contexto específico da saúde dos professores, surge a relação com a produção literária científica que busca aprimorar a qualidade de vida. O núcleo primordial do BES reside na saúde dos indivíduos, sendo essa a base para compreender outros fatores conducentes à formulação de teorias voltadas para o bem-estar. A saúde é intrínseca ao bem-estar objetivo e sofre influências externas, como políticas públicas, gestão governamental e também fatores subjetivos, que moldam as percepções individuais e escolhas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como bem-estar físico, mental e social completo, indo além da ausência de doenças. É um direito social universal, independente de características como raça, religião ou posição socioeconômica, estabelecido pela Constituição Federal brasileira de 1988. A

Organização das Nações Unidas (ONU), alinhada com a OMS, indica que a saúde é garantida pelo Estado através de aspectos como acessibilidade e qualidade dos serviços de saúde pública.

A questão em debate não gira em torno de fatores objetivos, mas sim das características intrínsecas e individuais que delineiam o bem-estar psicológico. Esses fatores abrangem desde estímulos comportamentais e cognitivos até contextos sociais, aprendizado e autorregulação. Diversos comportamentos e atitudes em relação à saúde são influenciados pela percepção individual. No caso dos professores, desafios emocionais afetam sua saúde e, por consequência, a qualidade de ensino.

Segundo a OMS estudos demonstram que mulheres atribuem à saúde um significado complexo, influenciado por experiências de vida, doenças crônicas e estilo de vida. Também se destaca a interação entre gênero e área de formação, onde homens demonstram melhor estado de saúde, enquanto mulheres apresentam melhores estilos de vida. Indivíduos com níveis elevados de estresse, falta de sono, obesidade, tabagismo e inatividade física têm uma percepção negativa de saúde, impactando negativamente a qualidade de vida e a saúde mental.

A inveja emerge como um problema no contexto dos docentes universitários, impactando negativamente sua produtividade e saúde mental. A relação entre satisfação com a vida e bem-estar emocional é crucial, dependendo de avaliações positivas em diversas áreas. A cultura individualista também desempenha um papel na percepção de saúde e no comportamento (Silva *et al.*, 2020).

O trabalho docente é complexo, indo além do ensino em sala de aula para abranger aspectos pessoais, profissionais e relacionais. A busca pela felicidade está intrinsecamente ligada ao trabalho e à qualidade de vida. Organizações que promovem a felicidade dos trabalhadores observam maior produtividade e lucratividade. O contexto de trabalho dos professores universitários influencia diretamente sua percepção de qualidade de vida e saúde (Silva *et al.*, 2020).

O BES, um complexo de fatores autoavaliativos, demanda atenção especial aos desafios enfrentados pelos docentes, como estresse, sobrecarga de trabalho e pressões sociais. Uma abordagem que melhore o bem-estar e a qualidade de vida desses profissionais é essencial para melhorar o ensino e promover a saúde mental, em especial na modalidade iEaD, com seus desafios peculiares, além daqueles compartilhados com pedagogias tradicionais presenciais. O constante investimento em intervenções a curto e longo prazos é crucial nesse contexto.

2.10 - A Construção dos Significados do EAD

A evolução tecnológica tem gerado impactos que causam mudanças sistemáticas em todos os setores da sociedade. Os seres humanos precisam se adaptar rapidamente às ferramentas tecnológicas aprimoradas, principalmente pela inteligência artificial. Isso gera debates sobre ensino, aprendizagem e a necessidade de professores e alunos se ajustarem a um contexto sem precedentes (Carrilho, 2014).

No campo da Educação a Distância (EAD), há desafios significativos, incluindo a discriminação no mercado de trabalho enfrentada por alunos que estudaram *online* em comparação com aqueles que frequentaram universidades presenciais (Gast; Figueiredo, 2023). Essa modalidade de ensino passou por várias gerações de evolução, desde o uso de cartas e apostilas até o domínio das tecnologias digitais (Gomes, 2009a; Carrilho, 2014; Santos; Oliveira; Santos, 2020).

A tecnologia não apenas revolucionou campos como ciência, política e economia, mas também a educação (Carrilho, 2014). A tecnologia digital se integra cada vez mais ao ensino em escolas, universidades e cursos técnicos (Carvalho *et al.*, 2023a). A história das gerações de EAD reflete a ampliação contínua dos recursos tecnológicos e o aumento da dependência da internet (Fernandes; Henn; Kist, 2020). A EAD busca oferecer a mesma qualidade do ensino presencial, com flexibilidade de horários para os estudantes (Carvalho *et al.*, 2023a).

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios imediatos à educação, levando a um rápido deslocamento para o ambiente virtual. Ferramentas digitais foram adotadas como alternativas para a continuidade do ensino, obrigando alunos e professores a se adaptarem ao meio tecnológico (Santo; Cardoso; Santos, 2023a). No entanto, a expressão "novo normal" precisa ser abordada com cautela, pois a construção pós-pandemia não pode ser romantizada ou profetizada (Veloso; Mill; Moreira, 2023b).

Nesse cenário complexo e interativo de ensino, tanto alunos quanto professores enfrentam desafios. A tecnologia da informação e comunicação exige que os educadores tenham competências tecnológicas além do conhecimento pedagógico, construindo uma nova identidade profissional alinhada à era digital (Santos; Oliveira; Santos, 2020a). A prática educativa em ambientes virtuais requer estratégias pedagógicas coerentes com o *ciberespaço* (Santo; Cardoso; Santos, 2023a).

No entanto, é crucial que os debates e a busca por melhores caminhos não

sejam obscurecidos pelo romantismo. A pandemia trouxe mudanças e desafios, mas a ação humana é central na construção do futuro (Nascimento et al., 2024). Pesquisadores e profissionais da educação precisam enfrentar as mudanças históricas com abordagens técnicas e científicas sólidas, evitando que o romantismo prejudique as necessárias mudanças sociais (Veloso; Mill; Moreira, 2023b).

No âmbito da Educação a Distância mediada pela internet (iEAD), uma série de fatores positivos tem emergido em relação aos alunos. A flexibilidade nos horários de acesso às plataformas *online*, por exemplo, oferece a possibilidade de gerir o tempo de estudo de maneira mais eficaz, economizando recursos financeiros. Além disso, a iEAD propicia canais abertos de comunicação com a instituição, professores e colegas, permitindo a troca de informações e a busca por métodos otimizados de aprendizado. A expansão das opções de pesquisa *online*, utilizando a *internet*, *chats* e redes sociais, e a inclusão de pessoas com deficiências também ganharam destaque (Carvalho et al., 2023a; Benevides; Sabbatini, 2023).

Porém, talvez o aspecto mais impactante da tecnologia seja a "disrupção", como enfatizada por Christensen, Horn e Staker (2013a). Esse processo torna os produtos mais acessíveis financeiramente, abrangendo um público mais amplo, inclusive aqueles que seriam excluídos de oportunidades educacionais. A concorrência pela inovação tecnológica impulsiona a redução de custos e a melhoria dos produtos, modificando o perfil dos atendidos e expandindo o acesso à educação (Veloso; Mill; Moreira, 2023a).

Para os alunos, a iEAD desempenha um papel promissor na formação docente do Ensino Superior, abrindo portas para a preparação profissional. Dada a incompatibilidade de horários com o trabalho, a EAD oferece opções diversificadas, contribuindo para a inserção no mercado de trabalho (Gast; Figueiredo, 2023).

Contudo, desafios não podem ser negligenciados. A "ignorância digital" e a falta de recursos tecnológicos prejudicam a formação dos alunos. Essas dificuldades derivam de um histórico de exclusão social e ausência de políticas públicas efetivas. O papel do professor também é impactado, exigindo uma adaptação contínua para lidar com os desafios pedagógicos trazidos pelo crescimento da EAD (Santo; Cardoso; Santos, 2023a).

A interação aluno-professor sofreu mudanças substanciais. A expectativa de respostas rápidas e o desafio de competir com o acesso instantâneo à informação *online* exigem que os educadores se envolvam mais com a *internet*. A formação

docente deve abranger o domínio das novas tecnologias e suas implicações pedagógicas (Carvalho *et al.*, 2023a; Junio *et al.*, 2022).

A atemporalidade da EAD implica a redefinição dos papéis tradicionais de ensino. A tecnologia e a educação se entrelaçam para oferecer conhecimento de forma mais aberta e interativa, estimulando o protagonismo dos alunos e promovendo competências independentes de instrução direta (Junio *et al.*, 2022).

A avaliação da aprendizagem no contexto EAD requer constante retroalimentação e uma variedade de instrumentos avaliativos. A formação docente deve focar nas competências necessárias para lidar com ambientes virtuais, envolvendo seleção de conteúdos, elaboração de materiais e avaliação inovadora (Santo; Cardoso; Santos, 2023a; Junio *et al.*, 2022).

Os cursos livres emergem como alternativas à formação docente, permitindo a capacitação mesmo antes da conclusão da graduação. O acolhimento institucional, por sua vez, enfatiza a importância da narrativa e do diálogo na construção do conhecimento em comunidade, transcendendo fronteiras entre os domínios educacionais (Dias, 2020).

2.11- EAD, Autoconsciência e Saúde

Nos últimos anos, tem-se observado uma marcante transição em direção à educação a distância mediada pela internet no ensino superior, impulsionada em grande parte pelos avanços tecnológicos e pela natureza onipresente das ferramentas digitais. Esse modo de instrução, que abrange aulas e tutorias *online*, trouxe mudanças significativas nas experiências pedagógicas de alunos e educadores. Entre os educadores, especialmente professores do ensino superior, as repercussões dessa mudança são multifacetadas e profundamente entrelaçadas com construtos cognitivos, como autopercepção e Autoconsciência. Este projeto procura explorar essas interações e suas implicações para a saúde mental e física dos professores do ensino superior.

A autopercepção pode ser vista como o reconhecimento e entendimento de si mesmo, enquanto a Autoconsciência refere-se à percepção aguda de si em relação aos outros, muitas vezes enraizada na percepção de ser observado. Esses construtos se manifestam das seguintes formas:

- **Disposicional vs. Situacional**: Enquanto a Autoconsciência disposicional é uma característica estável, a Autoconsciência situacional surge em contextos específicos. Em ambientes instrucionais *online*, este último pode ser desencadeado pela consciência de estar na câmera, potenciais

problemas técnicos ou adaptando-se a uma dinâmica de sala de aula virtual. No modelo neurocognitivo e socioecológico de autoconsciência de Morin (2004), autoconsciência tem três fontes de disparo e manutenção no tempo, a saber, fonte do (i) Mundo Social (interações com outros selves), (ii) Mundo Físico (edificada sobre estímulos autofocalizadores como videos e câmeras e dispositivos digitais que replicam a imagem do *self*), e o (iii) próprio *Self* (mecanismos proprioceptivos, correlatos neurais de autofocus e mecanismos cognitivos como imagem mental e autofala). O Mundo Físico é um indutor potente de autoconsciência, na situação iEaD, estar diante de câmeras e visualizando a própria imagem e ouvindo sua própria voz sendo replicada virtualmente induz um autofocus perene, podendo levar à cronificação do autofocus e sedimentar um estilo ruminativo de autoconsciência com profundas consequências para as saúdes física e mental (Trapnell; Campbell, 1999a).

- **Pública vs. Privada:** A Autoconsciência pública refere-se a preocupações sobre a imagem pública e aspectos comportamentais e expressivos do *Self*, enquanto a Autoconsciência privada está relacionada a preocupações introspectivas pessoais, seus motivos, valores, estilos de pensamento, afetos e toda a sorte de aspectos recônditos do *Self* (Fenigstein et al., 1975). Professores, já acostumados ao escrutínio das aulas presenciais, podem sentir esse escrutínio intensificado em ambientes *online*, especialmente com sessões gravadas ou a possibilidade de capturas de tela. A situação do *iEaD* é de grande densidade no que se refere à possibilidades de exposição à estímulos de autofocalização, suscitando mecanismos os mais diversos de disparo e manutenção do autofocus, com fsaclitação tanto de autoacesso a dimensões do *self* público quanto privado. Sabe-se que a exposição a superficies refletoras de tamanho pequeno suscitam estados de autofocus privado, enquanto àqueles de tamanho grande disparam autofocus público (Nascimento, 2008). A tela pequena do monitor/notebook/celular é, portanto, favorecedora a instauro de estados de autofocus privado e o professor iEaD pode realizar intenso escrutíneo reflexivo sobre suas competências cognitivas, habilidades, conhecimentos, perfil de personalidade, estilo docente, estados momentâneos de afetos, etc; todavia, o próprio dispositivo pedagógico iEaD favorece também o autoescrutínio de aspectos do *self* público e dinâmicas intersubjetivas relacionadas à estilos de expressão e comunicação, retórica docente, aparência e atratividade pessoais, e estilos comportamentais que constroem o senso de *self* público, este enodamento

de expressões tanto públicas quanto privadas denotando uma complexa socioecologia da autoconsciência (Morin, 2004) nesta modalidade de ensino à distância mediada por computadores. Torna-se perceptível esta modalidade de docência como fator de desenvolvimento da autoconsciência em modos ainda a ser documentados, sendo este presente estudo uma iniciativa de trazer um esclarecimento deste impacto cognitivo sobre a autoapreensão de professores em situação iEaD.

- **Autoconsciência Objetiva vs. Autoconsciência Subjetiva:** A primeira ocorre quando o indivíduo presta atenção a si mesmo, se vê de fora, tal como um observador o faria, sendo capaz de focar em aspectos específicos de si mesmo, como suas características físicas, comportamentos e ações, bem como aspectos de organização de sua vida interior como motivos, razões, valores, emoções conscientes e pensamentos (Duval; Wicklund, 1972). A autoconsciência objetiva é frequentemente ativada quando há um estímulo externo que provoca a introspecção, como a presença de um espelho ou quando a pessoa se torna o foco da atenção de outras pessoas, recebendo destas últimas, avaliações refletidas ou comentários sobre seu *self* (Morin, 2004). Essa forma de consciência permite ao indivíduo identificar discrepâncias entre seu "eu" atual e o ideal, o que pode levar a ajustes em comportamentos ou emoções (Nascimento, 2008). Autoconsciência Subjetiva, ao contrário da Objetiva, ocorre quando o foco da atenção se volta para o mundo externo, e o indivíduo experimenta a si mesmo imerso na experiência, sem se perceber como um objeto separado. Nessa forma de autoconsciência, a pessoa está mais engajada com o ambiente ou com as atividades, e menos consciente de si mesma como um objeto de atenção. Silvia e Duval (2001) explicam que esses modos de consciência não são mutuamente exclusivos, mas são ativados em contextos diferentes. A autoconsciência objetiva pode levar a uma maior autorregulação e avaliação crítica, enquanto a autoconsciência subjetiva está associada à fluidez nas atividades e menos autocensura.
- **Autoconsciência Ruminativa vs. Autoconsciência Reflexiva:** são fenômenos relacionados, como ruminação (pensamento persistente e frequentemente negativo centrado em si mesmo) ou reflexão (autoavaliação propositada) podem ser exacerbados nesses ambientes digitais. A mediação icônica da tela digital intensifica ainda mais esses fenômenos (espelho digital), fornecendo uma reflexão literal do professor, promovendo assim

uma maior autoanálise (Souza *et al.*, 2012). Todavia, a prodigalidade de oferta de estímulos de autofocalização que a iEaD propicia, com a consequente perseveração no tempo de estados de autoconsciência, carrega o risco de cronificação do autofoco, e seu progressivo engessamento em modos automáticos, repetitivos, centrados em autodúvidas e afetos negativos típicos de percepção de autodiscrepância (Duval; Wicklund, 1972), e pode abrir um caminho de entrada irremediável num estilo de autofocalização marcado por Ruminação (Trapnell; Campbell, 1999a), fragilizando os liames de congruência e autosustentação do *self* e suas autorrepresentações (autoconceito, autoestima), incluindo às relacionadas às percepções de saúde do *self* (física e mental), aproximando o docente do risco à psicopatologia, especialmente àquelas do espectro depressivo (Nascimento; Paula; Roazzi, 2017).

A Hipercultura, nascida da Revolução Digital, é caracterizada por uma profunda internalização dos modos digitais de pensar e agir. Professores profundamente imersos nessa Hipercultura podem achar o ensino *online* intuitivo e contínuo. Por outro lado, aqueles menos familiarizados podem experienciar uma maior Autoconsciência situacional ou até mesmo ansiedade social, especialmente ao navegar em novas plataformas ou enfrentar desafios técnicos inesperados.

Além disso, a incorporação de ferramentas digitais e a constante interação com estruturas socioculturais, como redes sociais, podem amplificar tanto os aspectos positivos quanto negativos da autopercepção e Autoconsciência. Por exemplo, um professor pode receber feedback imediato (tanto elogios quanto críticas) em fóruns online ou plataformas de revisão institucional, afetando sua autopercepção e bem-estar emocional (Souza *et al.*, 2012).

A carga cognitiva de navegar nas complexidades da instrução *online*, juntamente com a elevada autopercepção e Autoconsciência, pode ter repercussões na saúde mental dos professores. Níveis elevados de estresse, ansiedade e até mesmo esgotamento são preocupações potenciais. Além disso, a natureza sedentária da instrução *online*, o esforço da exposição prolongada à tela e os desafios de manter um limite entre trabalho e vida pessoal em ambientes de trabalho remoto podem impactar a saúde física.

No entanto, a flexibilidade da instrução *online*, se aproveitada adequadamente e combinada com boas práticas de higiene digital, também pode contribuir positivamente para o bem-estar subjetivo, oferecendo aos professores um equilíbrio em suas vidas profissionais e pessoais.

Dado o exposto, transição para atividades instrucionais *online* não é apenas uma mudança logística, dado seu caráter historicamente irreversível nas sociedades contemporâneas, mas impacta profundamente nas experiências cognitivas e emocionais dos educadores. Embora a Hipercultura e a proficiência digital possam mediar essas experiências, é imperativo fornecer suporte e treinamento aos professores, ajudando-os a navegar pelos desafios entrelaçados da autopercepção, Autoconsciência e o reino digital, garantindo assim seu bem-estar mental e físico.

3 – PROBLEMÁTICA

3.1 – O PROBLEMA DE PESQUISA

O avanço do ensino a distância mediado pela internet (iEaD) no ensino superior brasileiro trouxe novas exigências cognitivas, emocionais e identitárias aos docentes, especialmente diante de elementos como hiperexposição, vigilância ampliada, câmeras, gravações, múltiplas telas e imediaticidade digital. Embora tais fatores venham sendo reconhecidos pela literatura como potencialmente geradores de sofrimento, sobrecarga cognitiva e desgaste psicossocial, ainda permanece pouco compreendido como os docentes significam essas experiências e de que modo diferentes tipos de Autoconsciência: Privada, Pública, Objetiva, Reflexiva, Ruminativa, Disposicional e Situacional, influenciam essas interpretações, modulando o bem-estar, a saúde percebida e a própria relação com o iEaD.

Diante dessa lacuna, o presente estudo propõe a seguinte questão de investigação:

De que maneira os docentes do ensino superior compreendem e significam o impacto do ensino a distância mediado pela internet, e como essa experiência se relaciona às diferentes formas de Autoconsciência, ao bem-estar e às percepções de saúde?

3.2 - HIPÓTESE

Com base nas teorias clássicas e contemporâneas da Autoconsciência que distinguem modalidades como Autoconsciência Privada e Pública, Autoconsciência Objetiva, Autoconsciência Reflexiva, Autoconsciência Ruminativa, bem como as dimensões Disposicional e Situacional, parte-se da premissa de que o iEaD não determina uniformemente o bem-estar ou o sofrimento docente. Ao contrário, são os diferentes tipos de Autoconsciência que mediam as respostas emocionais, cognitivas e identitárias dos professores frente ao ambiente digital.

Assim, estabelece-se a seguinte hipótese central:

Docentes com predominância de Autoconsciência Privada, e Reflexiva (Situacional e Disposicional) tendem a vivenciar o iEaD com maior bem-estar, senso de autonomia, autorregulação emocional e percepção positiva de saúde e significação ampliada do dispositivo iEaD; enquanto docentes com predominância de Autoconsciência Pública, Ansiedade Social, e Ruminativa (Situacional e Disposicional) tendem a experimentar o ensino digital como ambiente de ameaça, hiperexposição, ansiedade, sobrecarga cognitiva e mal-estar psicossocial, e também exibirão níveis mais precários de bem-estar, percepção de saúde, e significação mais negativizada do ensino iEaD.

Dessa forma, a hipótese sustenta que a Autoconsciência funciona como variável mediadora central da experiência docente no iEaD, organizando a forma como o professor interpreta, sente e responde às demandas do ambiente digital, influenciando diretamente a saúde, a identidade profissional e o bem-estar subjetivo.

3.3 - Objetivos

3.3.1 Gerais

Descrever o campo de significados do Ensino Superior à Distância e mapear suas interrelações com níveis e tipos de Autoconsciência, Bem-estar Subjetivo e Percepções de Saúde em docentes universitários, e testar a hipótese da Mediação da Autoconsciência das inter-relações entre os processos elencados.

3.3.2 Específicos

- 1 - Levantar os elementos do campo dos significados do EAD e mapear a estrutura desse campo;
- 2 - Avaliar os níveis e tipos de Autoconsciência Situacional e Disposicional (Pública e Privada, bem como processos de Reflexão e Ruminação), entre os docentes atuando ou não em EAD;
- 3 - Identificar os níveis de Bem-Estar Subjetivo, entre os docentes atuando ou não em EAD;
- 4 - Caracterizar os níveis de Percepções de Saúde em docentes atuando ou não em EAD;
- 5 - Investigar as interrelações entre o campo de significados de EAD dos docentes em relação aos níveis e tipos de Autoconsciência, Bem-Estar Subjetivo, Percepções de Saúde e aspectos da estrutura da atividade docente em EAD.

4 – JUSTIFICATIVA

A presente tese pertence a uma área de profundo interesse científico e prático. Seu foco reside nas implicações complexas e interconectadas no domínio da educação, saúde e bem-estar, que são fundamentais não apenas para a qualidade da vida docente, mas também para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Isso se desdobra em várias dimensões inter-relacionadas:

- Crescimento do Ensino à Distância (EAD): Com o crescimento do iEAD impulsionado pela tecnologia e globalização, além da pandemia da Covid-19, compreender os impactos desse método sobre os professores do ensino superior tornou-se vital. O conhecimento derivado permitirá a adaptação e melhoria contínua das estratégias pedagógicas, equipando os docentes para enfrentar um ambiente educacional em constante evolução.
- Bem-Estar dos Docentes: A transição para o iEAD pode afetar de múltiplas formas o bem-estar dos docentes, desde o aumento da carga de trabalho até o isolamento social. Investigar essas influências é crucial para desenvolver estratégias que equilibrem a vida pessoal e profissional, previnam o esgotamento e *burnout* e melhorem a qualidade de vida.
- Autoconsciência e Competência Pedagógica: O iEAD exige dos docentes adaptação a novas formas de comunicação e avaliação. Explorar como o EAD influencia a Autoconsciência dos professores pode fornecer *insights* sobre a necessidade de formação contínua e desenvolvimento de competências digitais, correlacionando-se com diferentes tipos de Autoconsciência, como Pública, Privada, Reflexiva, Ruminativa, Situacional, Disposicional, Objetiva e Subjetiva.
- Percepções de Saúde Mental e Física: A relação entre o EAD e a saúde mental e física dos docentes é um campo de estudo essencial. A análise dessas percepções contribuirá para a elaboração de políticas que fomentem um ambiente de trabalho saudável e apoiem a saúde geral dos educadores.
- Melhoria Contínua da Qualidade do Ensino: O êxito do EAD está intrinsecamente ligado à qualidade do ensino. Compreender como o EAD afeta a Autoconsciência, bem-estar e saúde dos docentes pode levar a intervenções e aprimoramentos que promovam a satisfação e engajamento dos professores, com benefício para os alunos.

O ensino superior à distância (iEAD), mediado por tecnologias digitais, constitui um fenômeno complexo que reorganiza práticas pedagógicas, relações interpessoais e processos cognitivos de professores e alunos. Nesse contexto, compreender os significados atribuídos pelos docentes a essa modalidade e suas

implicações psicossociais torna-se essencial para o avanço da Psicologia Cognitiva aplicada à Educação.

Esta tese se justifica pela necessidade de descrever e compreender o campo de significados do ensino superior à distância, analisando como ele se articula aos níveis e tipos de autoconsciência (situacional e disposicional, pública e privada), bem como aos processos de reflexão e ruminação, ao bem-estar subjetivo e às percepções de saúde dos docentes universitários. Ao abordar essas dimensões, o estudo busca testar a hipótese de mediação da autoconsciência nas inter-relações entre os fatores investigados, oferecendo uma explicação mais integrada do funcionamento psicológico do professor no contexto digital contemporâneo.

Do ponto de vista empírico, a pesquisa justifica-se por mapear a estrutura de significados atribuídos ao EAD, permitindo identificar os elementos centrais, periféricos e contraditórios que compõem esse campo simbólico. Além disso, a avaliação dos níveis de autoconsciência, em suas manifestações situacionais e disposicionais, possibilita compreender de que modo os docentes refletem sobre si mesmos e sobre a própria prática pedagógica mediada pela tecnologia.

A análise do bem-estar subjetivo e das percepções de saúde dos professores que atuam ou não em iEAD amplia a compreensão dos impactos emocionais e cognitivos associados a essa modalidade, contribuindo para políticas institucionais de promoção de saúde mental e desenvolvimento docente. Por fim, ao investigar as inter-relações entre o campo de significados do iEAD, os níveis de autoconsciência, o bem-estar subjetivo e as percepções de saúde, a tese oferece uma contribuição teórica e metodológica original, permitindo compreender como a autoconsciência pode funcionar como eixo mediador entre as experiências pedagógicas digitais e a qualidade de vida dos docentes.

A relevância científica e social deste estudo reside na proposição de um modelo integrador, sustentado por evidências quantitativas e qualitativas, que descreve os mecanismos psicológicos envolvidos na vivência docente no ensino à distância. Ao articular cognição, emoção e saúde, esta investigação avança na direção de compreender o professor como sujeito ativo, reflexivo e emocionalmente implicado na construção de práticas educativas mais saudáveis e conscientes.

Assim, esta investigação representa uma contribuição significativa para o avanço da compreensão nas intersecções entre educação, tecnologia e saúde. Os achados deste estudo podem orientar políticas, intervenções e estratégias que promovam um ambiente educacional mais saudável e adaptável, respondendo às

exigências contemporâneas do século XXI, e assim enriquecendo o campo da Psicologia e áreas correlatas.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão dos efeitos psicológicos, subjetivos e identitários do ensino a distância mediado pela internet (iEaD) sobre docentes do ensino superior. As transformações tecnológicas que reconfiguraram a educação ao longo das últimas décadas tornaram o iEaD não apenas uma alternativa metodológica, mas um ambiente de trabalho permanente, marcado por hiperexposição, aceleração informacional, múltiplas telas e exigências emocionais inéditas. Apesar do amplo uso institucional do ensino digital, ainda são insuficientes as pesquisas que investigam como os professores constroem significados subjetivos sobre essa modalidade e como tais significados se relacionam à saúde, ao bem-estar e à experiência profissional.

Dentro desse cenário, destaca-se a lacuna científica referente à compreensão dos tipos de Autoconsciência e de como eles mediam a experiência docente. A literatura clássica distingue modalidades fundamentais desse fenômeno psicológico. A Autoconsciência Pública refere-se à preocupação com a avaliação externa e com o modo como o indivíduo acredita ser percebido pelos outros (Fenigstein; Scheier; Buss, 1975). A Autoconsciência Privada diz respeito ao foco nos pensamentos e emoções internas. Já a Autoconsciência Objetiva, conforme proposta por Duval e Wicklund (1972), é ativada quando o sujeito se percebe como objeto do olhar alheio, desencadeando vigilância, comparação e autorregulação avaliativa. Modelos contemporâneos diferenciam ainda a Autoconsciência Reflexiva, relacionada à introspecção construtiva, insight e regulação emocional, da Autoconsciência Ruminativa, caracterizada por ciclos de preocupação, tensão e autocrítica excessiva (Trapnell; Campbell, 1999a).

Além desses tipos, a literatura brasileira, especialmente na perspectiva de Nascimento e Roazzi (2013), introduz duas categorias fundamentais: Autoconsciência Disposicional e Autoconsciência Situacional. A Autoconsciência Disposicional refere-se a um traço psicológico relativamente estável, característico da personalidade, que predispõe o indivíduo a modos específicos de autofoco ao longo da vida. Já a Autoconsciência Situacional diz respeito à ativação temporária da atenção voltada ao *self* em resposta a estímulos contextuais, sociais ou emocionais específicos. No contexto do iEaD, essas duas formas tornam-se particularmente relevantes, uma vez que as características disposicionais dos docentes podem intensificar a tendência à Imersão ou à Externalização, ao passo que estímulos situacionais como a câmera ligada, o silêncio dos alunos, o chat em

tempo real ou a gravação da aula podem disparar estados autoconscientes momentâneos, especialmente de vigilância e autocrítica.

Considerando esses elementos, a presente pesquisa justifica-se pela urgência de investigar como tais modalidades de Autoconsciência: Pública, Privada, Objetiva, Reflexiva, Ruminativa, Disposicional e Situacional se articulam às percepções de saúde, bem-estar e identidade docente no ambiente digital. O iEaD é um espaço que intensifica a Autoconsciência Situacional, ao mesmo tempo em que amplifica tendências disposicionais já existentes. Essa interação revela por que docentes expostos às mesmas demandas tecnológicas vivenciam experiências tão distintas: enquanto alguns interpretam o ambiente digital como espaço de fluidez e autonomia, outros o percebem como cenário de ameaça, exposição e desgaste emocional.

A relevância social da pesquisa também é evidente. A docência mediada por tecnologia tem contribuído para o aumento de sintomas de exaustão, ansiedade, cansaço digital, sensação de inadequação e conflitos identitários (Fischer; Freitas, 2022; Waltermann; Martins; Gedrat, 2022b). No entanto, tais impactos não podem ser compreendidos integralmente sem considerar os mecanismos internos que organizam a percepção e a interpretação desses estímulos. Ao integrar os tipos de Autoconsciência aos estudos sobre saúde docente, esta tese oferece uma interpretação psicossocial abrangente e necessária para enfrentar desafios relacionados à sobrecarga emocional, à evasão da carreira e à diminuição da qualidade pedagógica em ambientes digitais.

Do ponto de vista institucional, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de fundamentar políticas educacionais e programas de formação docente que incluam dimensões subjetivas, emocionais e autorreflexivas. A compreensão de que a Autoconsciência Ruminativa, Pública ou Ansiedade Social como contraparte afetiva do processo de autofocalização podem intensificar sofrimento, enquanto a Autoconsciência Reflexiva e Privada pode favorecer bem-estar e adaptação, permite o desenvolvimento de práticas formativas mais sensíveis às necessidades psicológicas dos professores. Além disso, a distinção entre Autoconsciência Disposicional e Situacional possibilita intervenções mais precisas, considerando tanto aspectos duradouros de personalidade quanto fatores contextuais que podem ser modificados por meio da gestão institucional e do suporte tecnológico e emocional.

Por fim, a justificativa desta tese fundamenta-se em sua contribuição inovadora ao integrar, de forma inédita, perspectivas da Psicologia da Autoconsciência, da Psicologia Educacional, da saúde docente e da educação digital, oferecendo um

modelo interpretativo capaz de explicar como a interação entre processos disposicionais e situacionais estruturam a experiência docente contemporânea. Ao fazer isso, o estudo amplia o campo científico, pois além de documentar o impacto de atividade laboral sobre a cognição autorreferencial, fortalece a produção de conhecimento sobre docência e subjetividade e oferece subsídios concretos para a construção de ambientes educacionais mais humanos, saudáveis e eficazes.

5 – MÉTODO

5.1 – Amostra

Perfil da Amostra – Quantitativa/Qualitativa

Ao todo, foram 99 participantes, sendo 49 homens (49.5%) e 50 mulheres (50.5%), com idade apresentando Média = 49.9 anos (DP=10.55), variando individualmente de 27 a 73 anos. Cerca de 42.4% eram casados, 20.2% solteiros, 18.2% em união estável, 17.2% divorciados e 2.0% viúvos, sendo que 72.7% tinham filhos.

Aproximadamente 6.1% tinham apenas o curso superior, 24.2% especialização, 49.5% mestrado e 20.2% doutorado. Cerca de 81.8% tinham formação em ciências sociais ou humanas, 11.1% em ciências biológicas ou saúde, e 7.1% em ciências exatas ou tecnologia.

Apenas um (quase 1.0%) tinha uma identidade de gênero diferente do sexo biológico (pessoa do sexo feminino que se identifica como "não binário"). Cerca de 87.9% se identificaram como heterossexuais, 7.1% como homossexuais e 5.1% como bissexuais.

5.2 – instrumentos

- A) – Questionário sociodemográfico - Um questionário especialmente construído para avaliar a sociodemografia e os diversos aspectos da vida laboral, incluindo carga de trabalho, satisfação e o relacionamento com o EAD, particularmente as aulas remotas; contendo também questões abertas sobre a significação da atividade docente iEaD, com as perguntas “*O que é o EAD para você?*” e “*O ensino na modalidade do EAD causa impactos para você? Caso sim, descreva-os em detalhes*”.
- B) Questionário de Ruminação-Reflexão – QRR, validado no Brasil por Zanon e Teixeira (2006), a partir da escala original de Trapnell e Campbell (1999b), a qual mede Autoconsciência Diposicional, com 24 itens e que produz índices de Ruminação e Reflexão;
- C) Escala de Autoconsciência Revisada - EAC-R, validada por Gomes e Teixeira (1996) para uso no Brasil, a partir da versão original norte-americana (Scheier; Carver, 1985), que avalia Autofoco, sendo composta por 22 itens e produz índices de Autoconsciência Pública, Autoconsciência Privada e Ansiedade Social;

- D) Escala de Autoconsciência Situacional – EAS, validada por Nascimento (2008), a qual mede Autoconsciência Situacional, sendo composta por 13 itens e produzindo índices de Reflexão, Ruminação e Mediação Icônica.
- E) Escala *SF-12 Health Survey* adaptada para o Brasil (Silveira *et al.*, 2013), a qual mede a saúde e o bem-estar, com 12 itens e que produz um escore de Saúde Mental e outro de Saúde Física;
- F) *Positive and Negative Affect Schedule* - PANAS (Watson; Clark, 1994), adaptada para o Brasil (Giacomoni; Hutz, 1996), que mede afetos, tendo 20 itens e produzindo índice de Afetos Positivos e de Afetos Negativos;
- G) Escala de Satisfação com a Vida – ESV (Diener *et al.*, 1985), composta por cinco tens produzindo um único escore de satisfação com as condições de vida.

5.3– Procedimentos

Os participantes foram recrutados remotamente por meio de uma amostragem por conveniência, composta por docentes de instituições de ensino superior públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife, abordados via Internet, especialmente em grupos de WhatsApp.

Os instrumentos de pesquisa foram aplicados e preenchidos por meio de plataforma online (Google Forms).

Trata-se de uma pesquisa ética, com participação estritamente voluntária, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o anonimato dos participantes, sem a emissão de diagnósticos ou recomendações.

O estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE nº 88959825.7.0000.5208, com número de aprovação 059469/2025 (anexo), em 21/07/2025.

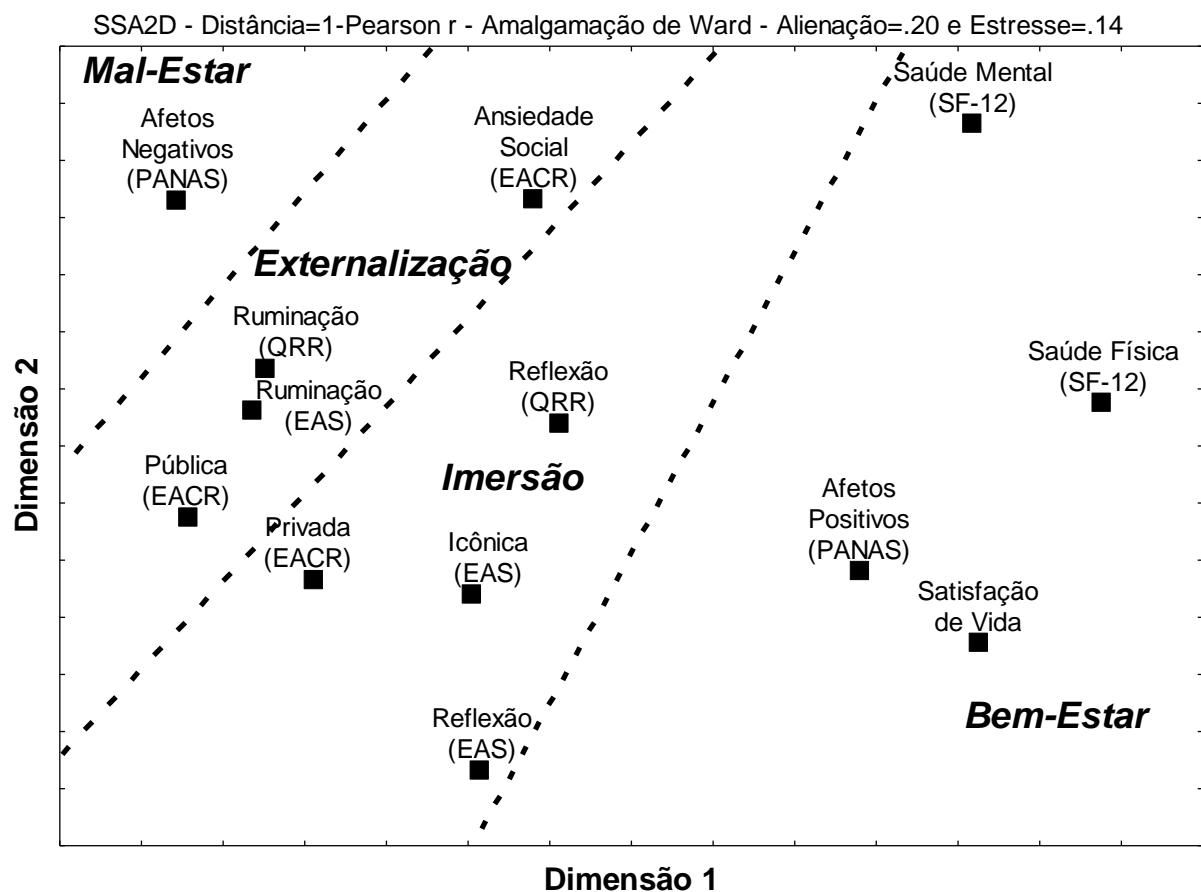
6 – RESULTADOS

6.1 - Análise Quantitativa

6.1.1 – Análise Multidimensional da Autoconsciência e as medidas de Saúde

A Figura 1 mostra o diagrama SSA das medidas de saúde física e mental, afetos positivos e negativos, e de autoconsciência.

Figura 1 – Diagrama SSA das Medidas de Autoconsciência e de Saúde



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Identifica-se no diagrama uma estrutura axial com partições que podem ser entendidas como Mal-Estar (Afetos Negativos), Externalização (Ansiedade Social, Ruminação e Autoconsciência Pública), Imersão (Reflexão, Autoconsciência Privada e Autoconsciência Icônica) e Bem-Estar (Saúde Física, Saúde Mental, Afetos Positivos e Satisfação de Vida).

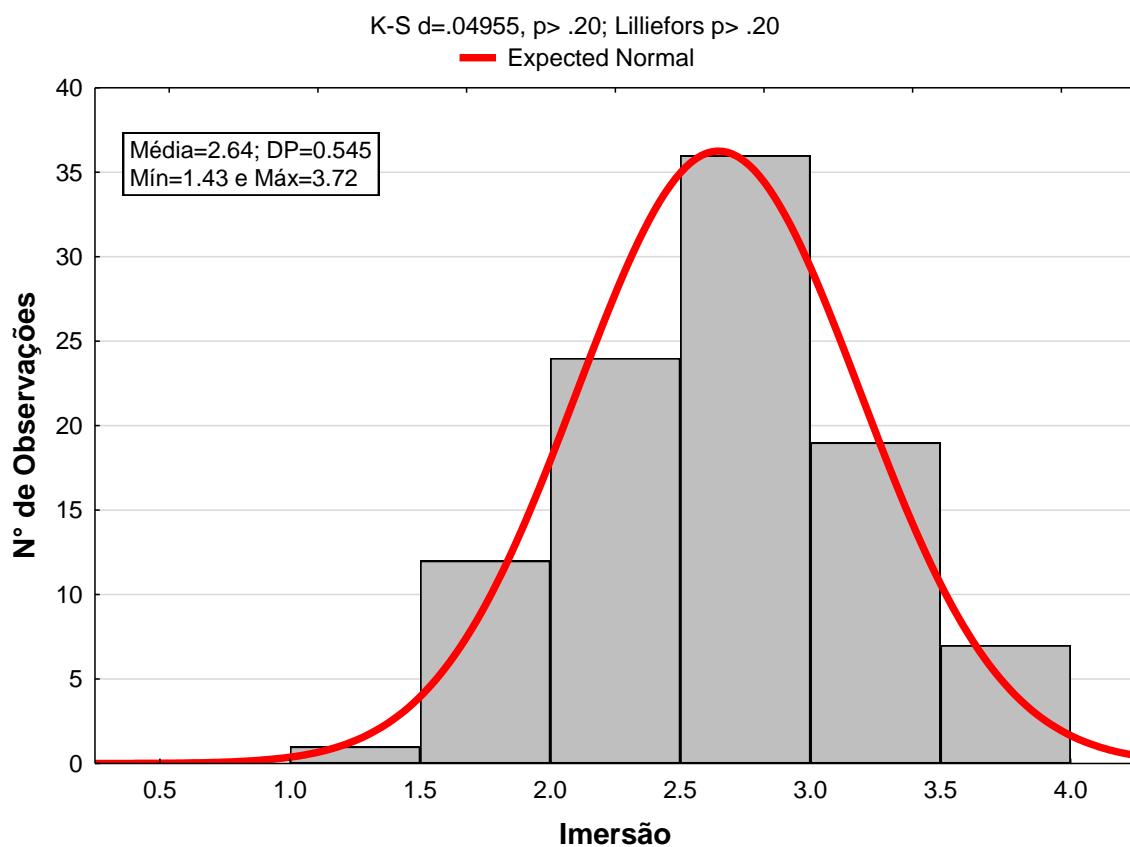
6.1 - Estatística Descritiva da Imersão e Externalização

6.1.2 – Imersão – distribuição e tendência central

A Figura 2 apresenta a distribuição estatística da variável Imersão, representando o comportamento amostral dos docentes participantes da pesquisa.

Observa-se que a variável Imersão apresenta distribuição gaussiana, conforme verificado pelo teste de Kolmogorov-Smirnov ($p > .05$).

Figura 2 - Distribuição da variável Imersão (histograma e curva normal)



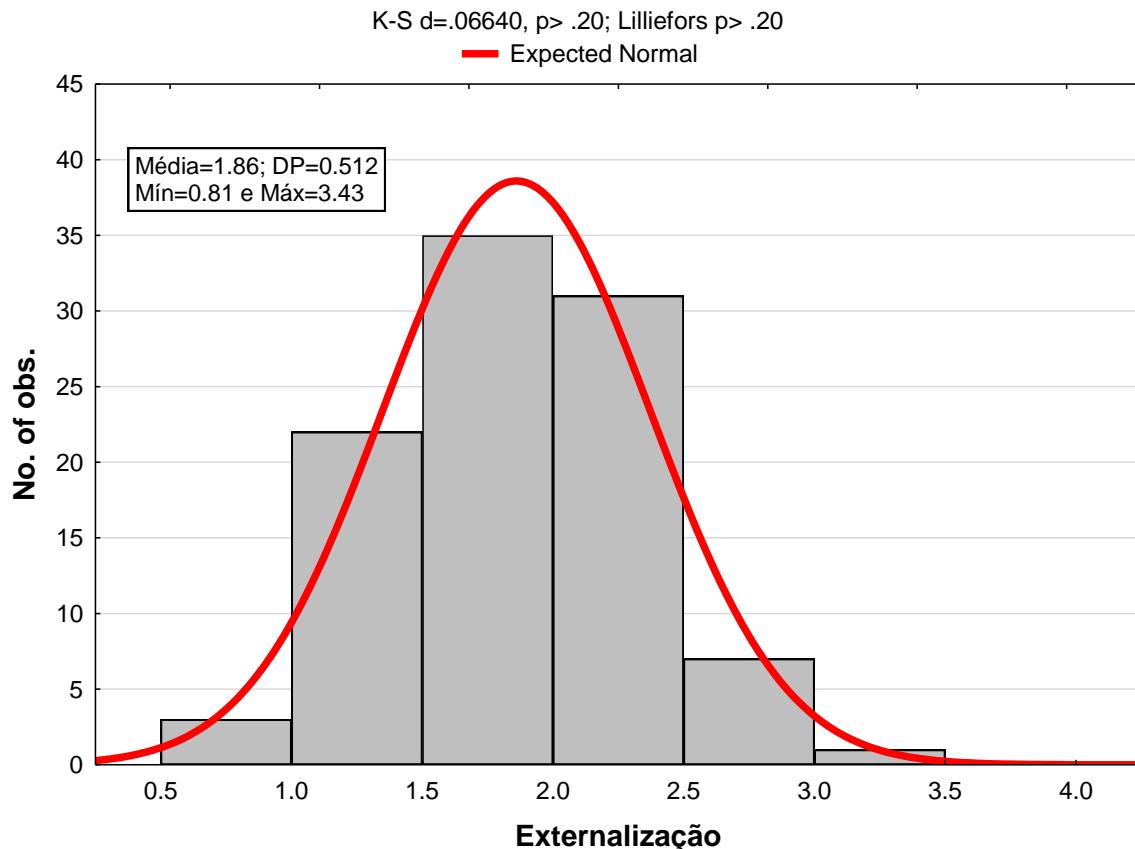
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Externalização - distribuição e tendência central

A Figura 3 apresenta o histograma da variável Externalização, acompanhado da curva de distribuição normal esperada (curva normal teórica), representando a dispersão e a tendência central das respostas dos docentes.

Conforme o teste de Kolmogorov-Smirnov ($K-S = 0,0664$; $p > 0,20$) e o teste de Lilliefors ($p > 0,20$), a distribuição foi considerada gaussiana. Média = 1,86 (DP = 0,512), mínimo-máximo = 0,81-3,43.

Figura 3 - Estatística descritiva da Externalização (histograma e curva normal).



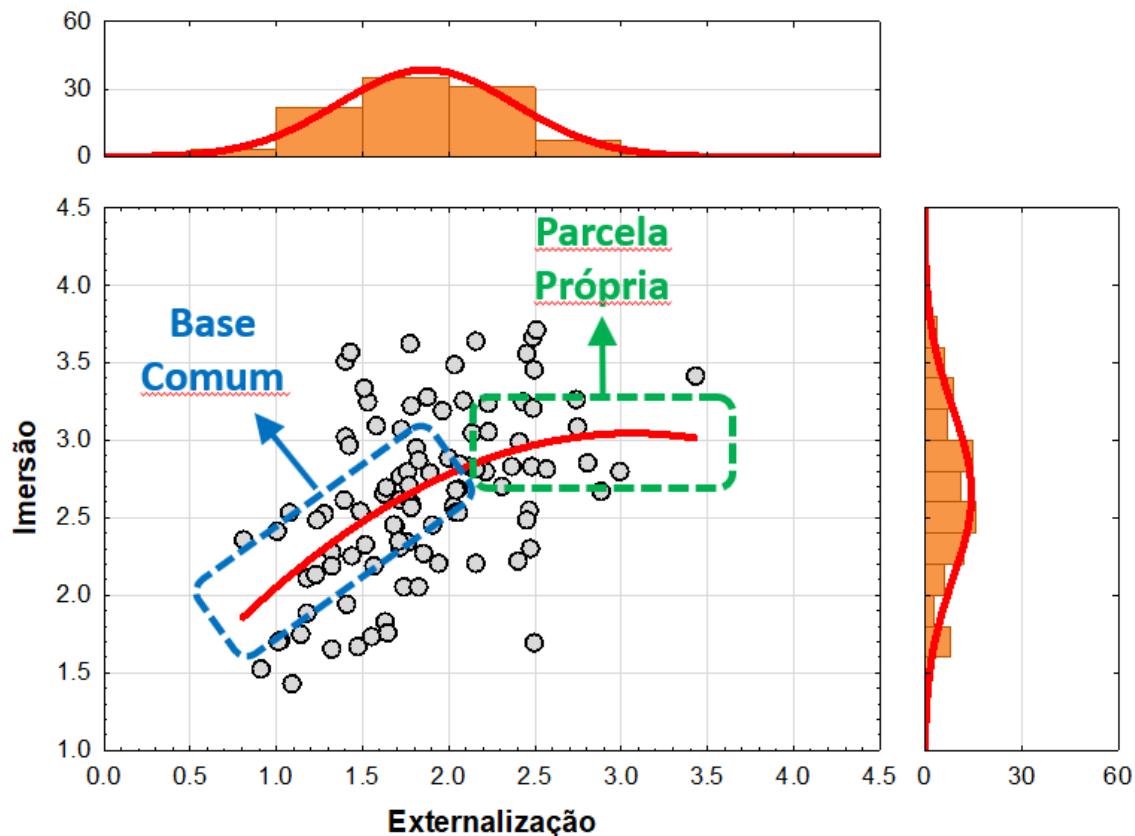
Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

6.1.3 Relação Imersão x Externalização

A Figura 4 apresenta a relação entre as variáveis Imersão e Externalização, ilustrada por um gráfico de dispersão bivariado, acompanhado das curvas de densidade normal nas margens horizontal e vertical.

Observa-se tendência curvilínea positiva moderada: níveis intermediários de externalização associam-se a maior imersão; níveis muito baixos relacionam-se a menor imersão; níveis muito altos não mantêm ganho de imersão (saturação).

Figura 4 - Relação entre Imersão e Externalização (Dispersão Bivariada).



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

6.1.4 Relação com iEaD versus Imersão e Externalização

A Tabela 1 apresenta as correlações de Spearman entre os diversos aspectos da relação docente com o ensino mediado pela internet (iEaD) e os indicadores de Imersão e Externalização ($n = 99$).

Tabela 1: Correlação entre diversos aspectos da relação com o iEaD e os indicadores de Imersão e Externalização.

Variável de Relação com o iEaD	Correlação de Spearman c/ Imersão		Correlação de Spearman c/ Externalização	
	Rho	p	Rho	p

No que concerne a iEaD (aulas remotas), você leciona neste semestre quantas horas?	-0.16	0.11	-0.11	0.28
No que concerne a iEaD (aulas remotas), você lecionou no semestre passado quantas horas?	0.08	0.45	-0.03	0.78
Avalie a estrutura de sua Instituição de Ensino Superior (IES) para o ensino à distância em relação a disponibilidade de equipamentos tecnológicos necessários.	-0.13	0.2	0.03	0.79
Avalie a estrutura de sua Instituição de Ensino Superior (IES) para o ensino à distância em relação a qualidade do acesso à internet para professores e alunos	-0.05	0.61	0.01	0.89
Avalie a estrutura de sua Instituição de Ensino Superior (IES) para o ensino à distância em relação a adequação da proposta pedagógica ao ambiente virtual	-0.11	0.3	-0.03	0.75
Avalie a estrutura de sua Instituição de Ensino Superior (IES) para o ensino à distância em relação ao nível de desenvolvimento e atualização da competências digitais dos professores e alunos	-0.05	0.65	<.01	0.97
Indique a sua média de tempo com a câmera ativada durante as aulas EAD/remotas	0.13	0.19	-0.11	0.28
Indique a sua média de tempo com o áudio ativado durante as aulas EAD/remotas	0.07	0.47	-0.01	0.92

Indique a média de tempo em que alunos costumam manter suas câmeras ligadas durante as aulas EAD/remotas	0.11	0.30	0.11	0.29
Indique a média do tempo em que você reflete sobre a qualidade de sua apresentação oral e comunicação enquanto professor(a) durante aulas remotas/EAD?	0.19	0.06	-0.01	0.91
Indique quanto tempo você se compara mentalmente com outros professores durante aulas remotas/EAD quanto à eficácia do seu ensino em aulas nessa modalidade	0.09	0.37	0.05	0.59
Indique o quanto de tempo você recebe de feedback imediato dos alunos por meio de reações visuais ou auditivas sobre a própria aula durante aulas remotas/EAD?	-0.04	0.71	-0.25	0.01
Indique quanto tempo ocorrem conversas sobre assuntos pessoais do docente durante as suas aulas de EaD	-0.01	0.94	0.07	0.47
Indique quanto tempo ocorre interferência de pets no ambiente do docente durante as suas aulas de EaD	0.13	0.21	0.11	0.26
Indique quanto tempo ocorre interferência de pessoas do ambiente do docente durante as suas aulas de EaD	0.04	0.67	-0.02	0.88
Indique quanto tempo ocorrem comentários de discentes sobre a	0.05	0.59	0.07	0.51

atuação do docente como professor(a) durante as suas aulas de EaD

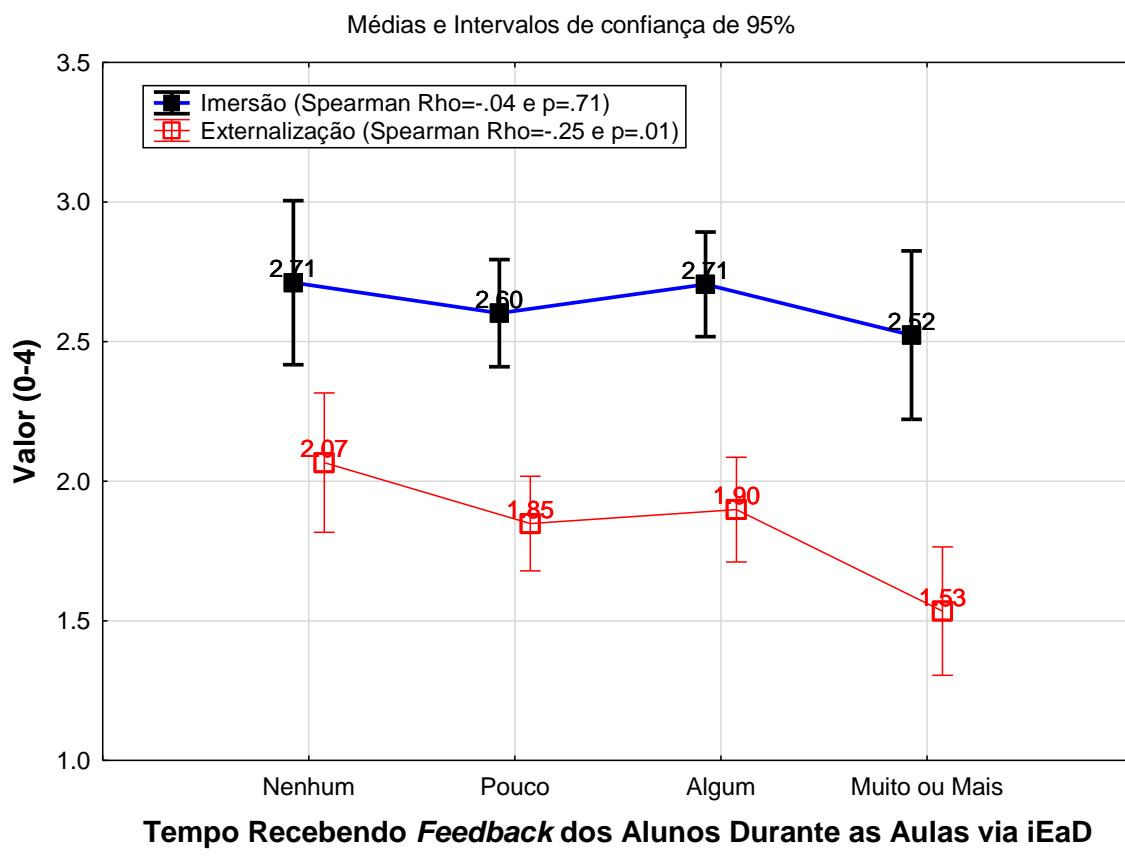
Indique quanto tempo ocorrem comentários de discentes sobre aspectos pessoais do docente durante as suas aulas de EaD	0.07	0.46	0.14	0.17
Indique quanto tempo ocorrem comentários do docente sobre sua própria atuação acadêmica durante as suas aulas de EaD	0.15	0.15	0.16	0.11
Indique quanto tempo ocorrem comentários dos docentes sobre sua vida pessoal e/ou aspectos pessoais durante as suas aulas de EaD	0.11	0.29	0.10	0.31

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De todas as formas de relação com o iEaD avaliadas, houve correlação estatisticamente significativa apenas com a Externalização, sendo a associação negativa.

A Figura 5 apresenta a correlação de Spearman entre o tempo de feedback recebido dos alunos durante as aulas remotas e o nível de Imersão docente no ensino mediado pela internet (iEaD). Embora o coeficiente positivo indique uma tendência leve de associação direta, o resultado não alcançou significância estatística.

Figura 5 - Imersão e Externalização Segundo o Feedback dos Alunos

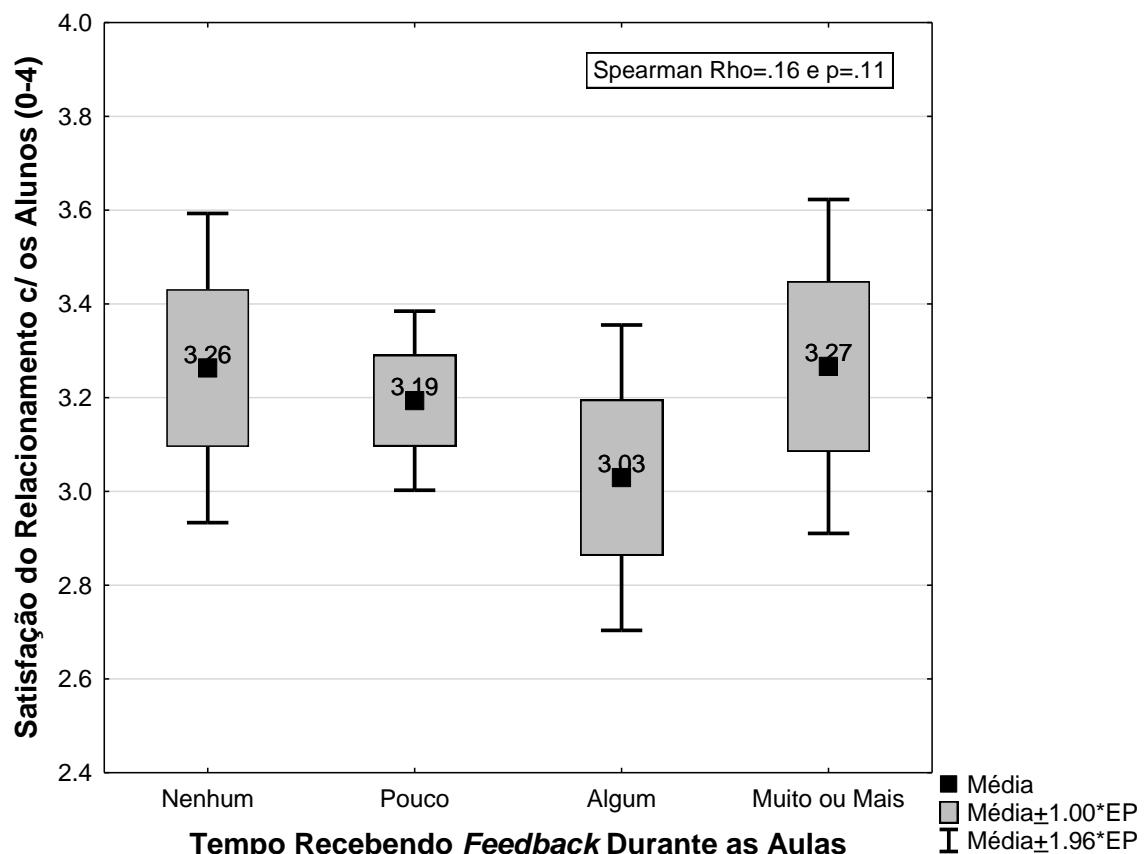


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As correlações foram, em sua maioria, fracas e não significativas. Exceção significativa: feedback imediato discente × Externalização ($\rho = -0,25$; $p = 0,01$).

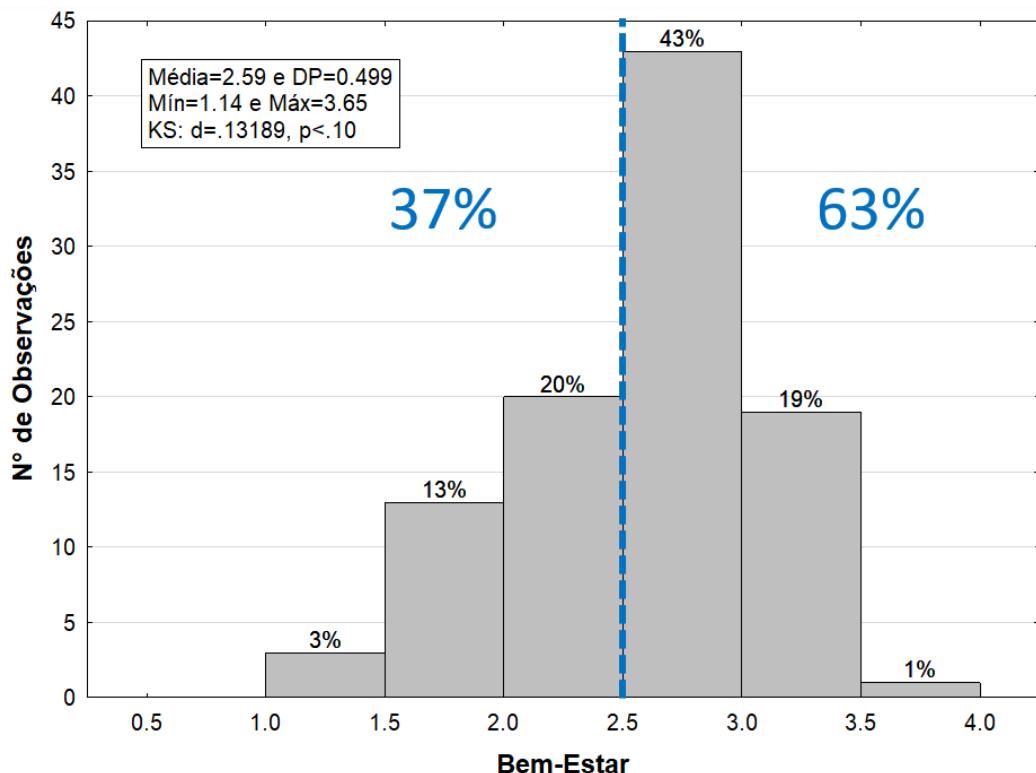
Figura 6 – Satisfação do relacionamento c/ Alunos versus Feedback

A figura 6 mostra a associação entre o tempo recebendo feedback dos alunos e a satisfação com os relacionamentos com os alunos. Os achados indicam ausência de correlação.



A Figura 7 mostra a estatística descritiva de um indicador criado a partir de uma combinação dos itens de Bem-Estar (Afetos Positivos, Satisfação de Vida, Saúde Física e Saúde Mental) contados positivamente e o de Mal-Estar (Afetos Negativos) contado negativamente, todos normalizados numa escala de 0 a 4.

Figura 7 – Estatística Descritiva do Índice Geral de Bem-Estar

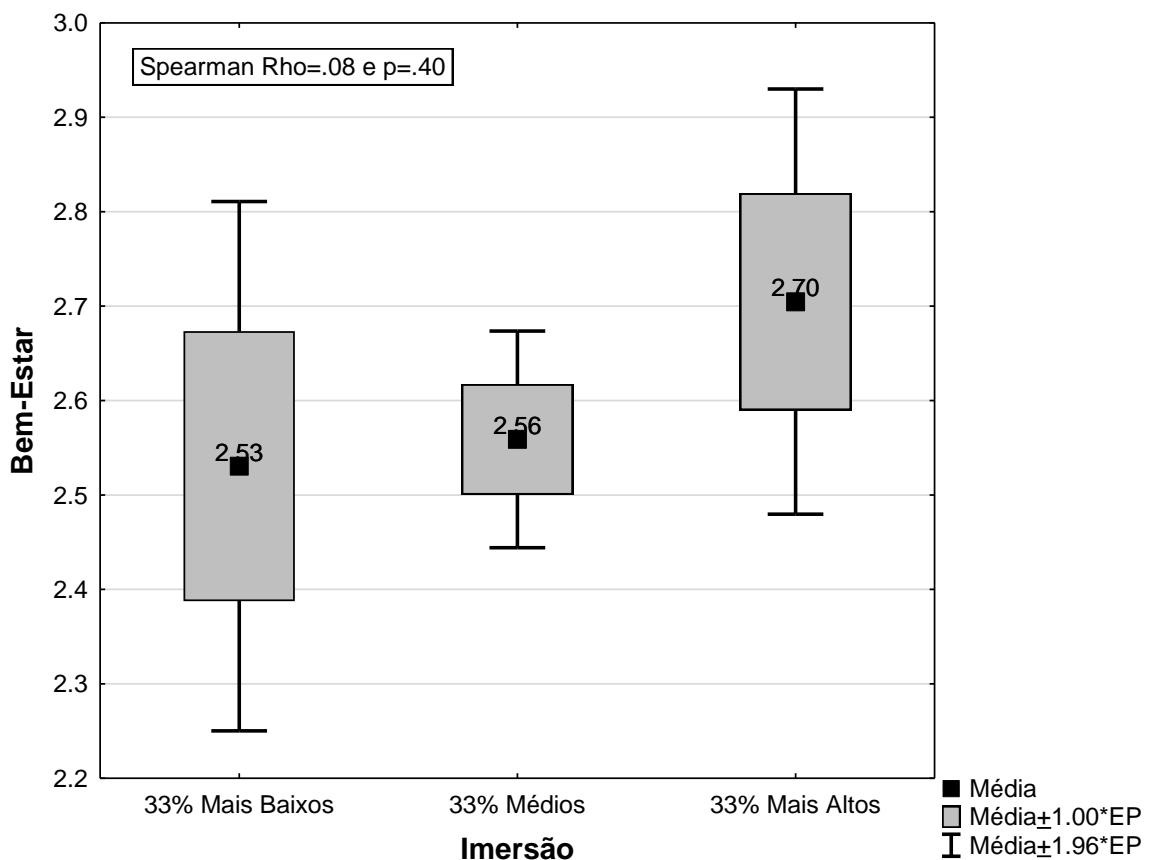


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observa-se que a distribuição foi assimétrica, com a maior parte dos respondentes declarou valores acima do ponto intermediário da escala, indicando a prevalência de um nível mais elevado de Bem-Estar (63% vs. 37%).

A Figura 8 faz uma análise da associação entre a Imersão e o Indicador Geral de Bem-Estar.

Figura 8 – Imersão versus Indicador Geral de Bem-Estar

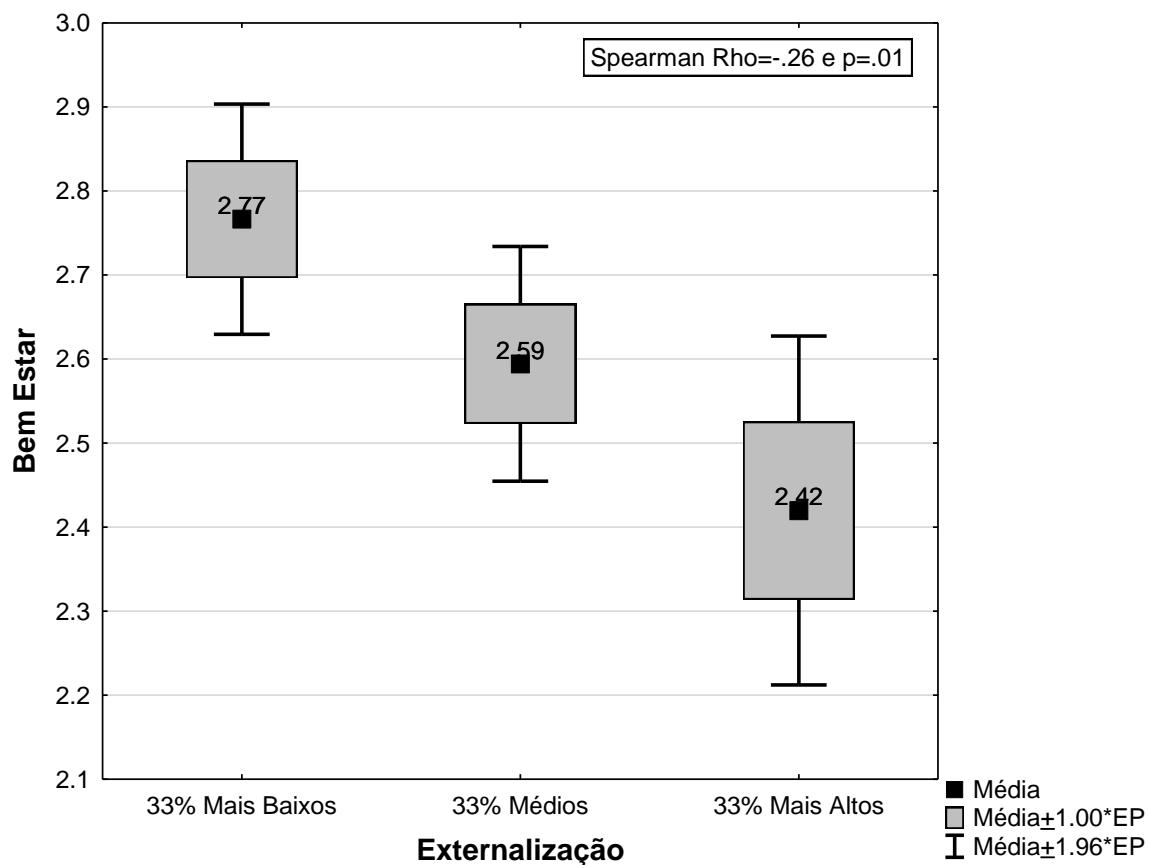


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Não foi encontrada associação estatística entre a Imersão e o Indicador Geral de Bem-Estar.

A Figura 9 faz uma análise da associação entre a Externalização e o Indicador Geral de Bem-Estar.

Figura 9 – Externalização versus Indicador Geral de Bem-Estar



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Foi encontrada associação negativa e estatisticamente significativa entre a Externalização e o Indicador Geral de Bem-Estar.

6.2 - Análise Temática

6.2.1 - Procedimentos Analíticos

A análise seguiu as seis etapas de Braun e Clarke (2006):

1. Familiarização com os dados;
2. Geração de códigos iniciais;
3. Busca por temas;
4. Revisão dos temas;
5. Definição e nomeação dos temas; e
6. Produção do relatório.

Os 99 relatos variaram desde respostas breves (“não”) até reflexões extensas e multifatoriais. Os códigos iniciais foram agrupados em seis temas centrais, apresentados a seguir.

6.2.2- Geração dos Códigos Iniciais

T1. Desconexão Interacional e Afetiva

Código	Descrição
T1.01	Sensação de "dar aula para ninguém"
T1.02	Câmeras desligadas pelos alunos
T1.03	Falta de retorno ou participação discente
T1.04	Ausência de vínculo ou conexão afetiva com estudantes
T1.05	Perda da dimensão relacional do ensino
T1.06	Isolamento social do professor
T1.07	Solidão durante as aulas síncronas
T1.08	Dificuldade de avaliar se há aprendizagem
T1.09	Despersonalização da experiência docente
T1.10	Aula se torna monólogo / unilateralidade

T2. Desafios Técnicos, Cognitivos e Pedagógicos

Código	Descrição
T2.01	Problemas de conexão e queda de internet
T2.02	Plataformas ineficientes ou limitadas
T2.03	Dificuldade em manter atenção dos alunos
T2.04	Dificuldade do professor em se concentrar
T2.05	Falta de treinamento para uso do EAD
T2.06	Falta de interatividade em atividades <i>online</i>
T2.07	Baixa adesão dos alunos às tarefas propostas
T2.08	Avaliação comprometida (pouco rigor, participação baixa)
T2.09	Baixo domínio tecnológico do professor
T2.10	Distrações do ambiente doméstico
T2.11	Interrupções frequentes nas aulas síncronas
T2.12	Dificuldade de planejamento pedagógico para o EAD

Código	Descrição
T2.13	Aulas superficiais e com pouca profundidade
T2.14	Ausência de metodologia adaptada à modalidade
T2.15	Falta de imersão prática, especialmente em áreas aplicadas

T3. Ambivalência de Impactos: Flexibilidade vs. Superficialidade

Código	Descrição
T3.01	Economia de tempo e deslocamento
T3.02	Maior facilidade para conciliar trabalho e estudo
T3.03	Autonomia no aprendizado e ensino
T3.04	Acesso a conteúdos de qualquer local
T3.05	Aulas gravadas possibilitam revisão e flexibilidade
T3.06	Superficialidade dos conteúdos ministrados
T3.07	Desengajamento por falta de contato presencial
T3.08	Dificuldade de manter o interesse dos estudantes
T3.09	Percepção de que o EAD serve apenas a públicos específicos
T3.10	Diminuição da profundidade das discussões
T3.11	Dicotomia entre conveniência e perda de qualidade
T3.12	Percepção de que EAD é “útil, mas limitado”
T3.13	Adequado para formação continuada, inadequado para graduação

T4. Efeitos sobre Saúde e Bem-Estar Docente

Código	Descrição
T4.01	Cansaço físico e mental após longas jornadas <i>online</i>
T4.02	Esgotamento emocional
T4.03	Sensação de frustração com o trabalho docente
T4.04	Sobrecarga por acúmulo de tarefas no EAD
T4.05	Problemas de saúde ocular e corporal (tela, postura)
T4.06	Impacto negativo sobre o humor e a disposição

Código	Descrição
T4.07	Estresse causado por isolamento social
T4.08	Sensação de improdutividade ou ineficácia
T4.09	Tristeza ou desmotivação com a profissão
T4.10	Irritação com o formato e dinâmica da aula <i>online</i>
T4.11	Necessidade constante de adaptação desgastante
T4.12	Perda de prazer em ensinar

T5. Desvalorização da Docência e Precarização

Código	Descrição
T5.01	Redução da hora-aula e da remuneração
T5.02	Aumento do número de alunos por turma
T5.03	Substituição de aulas ao vivo por gravações repetidas
T5.04	Menor reconhecimento da complexidade do trabalho docente
T5.05	Percepção de ensino em “escala industrial”
T5.06	Menor prestígio institucional da docência no EAD
T5.07	Despersonalização da prática pedagógica
T5.08	Perda de autonomia sobre conteúdos e métodos
T5.09	Pressão por produtividade sem suporte proporcional
T5.10	Perda de espaço para cursos presenciais devido ao EAD
T5.11	Insegurança profissional diante da expansão do EAD

T6. Processos de Adaptação e Diferenciação por Perfil de Estudante

Código	Descrição
T6.01	Alunos maduros se adaptam melhor ao EAD
T6.02	Alunos jovens ou imaturos têm dificuldades com a modalidade
T6.03	EAD exige autodisciplina que muitos estudantes não possuem
T6.04	Adaptação forçada durante a pandemia foi prejudicial

Código	Descrição
T6.05	Aulas tornaram-se meramente operacionais durante emergências
T6.06	Falta de motivação discente dificulta o ensino
T6.07	EAD reforça desigualdades de acesso e preparo
T6.08	Professor sente-se mais motivado com alunos participativos
T6.09	Experiência docente é profundamente mediada pelo perfil do aluno
T6.10	Alunos veem o EAD como recurso utilitário e transitório
T6.11	Dificuldade de construir uma “comunidade de aprendizagem”
T6.12	EAD funciona melhor para cursos livres do que para graduação Plena

6.2.3 - Temas Emergentes

Tema 1 – Desconexão Interacional e Afetiva

O sentimento de isolamento e a perda de vínculo interpessoal com os alunos emergem como uma das queixas mais recorrentes. Professores relataram sensação de “dar aula para ninguém”, marcada por câmeras desligadas, silêncio e ausência de retorno emocional. A dimensão afetiva da docência, essencial à motivação e ao engajamento mútuo, mostrou-se fortemente comprometida.

Esse fenômeno relaciona-se ao conceito de presença social (Garrison; Anderson; Archer, 2000), cuja ausência reduz a qualidade da comunicação simbólica e do senso de coparticipação cognitiva no processo de aprendizagem.

“A aula se tornou um monólogo. Não há expressões, reações ou vínculos.”

(Professor 48)

Quadro 1 – Subtemas e códigos representativos da desconexão interacional e afetiva no iEaD

Subtemas	Códigos Representativos

Subtemas	Códigos Representativos
Ausência de vínculo e retorno afetivo	T1.01, T1.03, T1.04
Solidão e isolamento docente	T1.06, T1.07
Comunicação unilateral e perda da dimensão Relacional	T1.09, T1.10

Tema 2 – Desafios Técnicos, Cognitivos e Pedagógicos

Os relatos destacam falhas de conexão, plataformas ineficientes, falta de formação docente e baixa interatividade. Além das dificuldades técnicas, há queixas quanto à superficialidade das aulas, à ausência de estratégias adequadas de avaliação e à insegurança quanto à aprendizagem real dos alunos.

Esses dados corroboram estudos sobre o tecnoestresse docente (Tarafdar et al., 2007), em que o excesso de demandas tecnológicas sem suporte adequado resulta em sobrecarga cognitiva e emocional.

Quadro 2 – Subtemas e códigos representativos dos desafios técnicos e pedagógicos do iEaD

Subtemas	Códigos Representativos
Barreiras tecnológicas e infraestrutura precária	T2.01–T2.03
Falta de metodologia adaptada e formação Específica	T2.05, T2.12–T2.14
Baixo engajamento discente e dificuldade avaliativa	T2.06–T2.08

Tema 3 – Ambivaléncia de Impactos: Flexibilidade vs. Superficialidade

Um conjunto expressivo de docentes reconhece aspectos positivos do EAD, como autonomia, flexibilidade de tempo e espaço e redução de deslocamentos. Contudo, essas vantagens convivem com percepções de superficialidade, dispersão e perda de profundidade pedagógica.

Essa tensão expressa o conceito de distância transacional (Moore, 1993), segundo o qual a separação física e simbólica entre professor e aluno amplia a dificuldade de construção de significados compartilhados.

Quadro 3 – Subtemas e códigos representativos da ambivalência de impactos do iEaD

Subtemas	Códigos Representativos
Benefícios práticos e acessibilidade	T3.01–T3.05
Superficialidade e perda de profundidade	T3.06–T3.10
Ambivalência entre conveniência e qualidade	T3.11–T3.13

Tema 4 – Efeitos sobre Saúde e Bem-Estar Docente

O impacto sobre o bem-estar físico e mental dos professores é um dos resultados mais contundentes. Relatam-se cansaço extremo, problemas oculares e posturais, sobrecarga emocional e sensação de improdutividade. O isolamento social é apontado como fator que amplifica a exaustão e a perda de prazer em ensinar.

Esses achados dialogam com a literatura sobre *burnout* docente e tecnoestresse (Tarañdar *et al.*, 2007), indicando que a exigência constante de adaptação tecnológica e emocional gera sofrimento psíquico e sentimento de desumanização da docência.

Quadro 4 – Subtemas e códigos representativos dos efeitos do iEaD sobre a saúde e o bem-estar docente

Subtemas	Códigos Representativos
Esgotamento e cansaço físico/mental	T4.01–T4.04
Problemas de saúde e estresse tecnológico	T4.05–T4.07
Desmotivação e perda de prazer docente	T4.08–T4.12

Tema 5 – Desvalorização da Docência e Precarização

Os professores identificam no EAD uma lógica de racionalização de custos e intensificação do trabalho, percebida como precarização institucional. Há menções à redução de hora-aula, aumento do número de alunos, substituição de aulas ao vivo por gravações e perda de autonomia pedagógica.

A literatura crítica em educação (Giroux, 2010) interpreta esse processo

como expressão da mercantilização do ensino, em que o professor é transformado em operador técnico de conteúdos, comprometendo o sentido ético e formativo da docência.

Quadro 5 – Subtemas e códigos representativos da desvalorização da docência e da precarização no iEaD

Subtemas	Códigos Representativos
Precarização material e simbólica	T5.01–T5.06
Desprofissionalização e perda de autonomia	T5.07–T5.10
Insegurança diante da expansão institucional do EAD	T5.11

Tema 6 – Processos de Adaptação e Diferenciação por Perfil de Estudante

O último tema evidencia que o EAD não afeta todos os públicos da mesma forma. Professores percebem melhor adaptação entre alunos maduros e autônomos, e dificuldades acentuadas entre estudantes jovens ou em formação inicial.

A transição abrupta durante a pandemia é descrita como improvisada, sem preparo institucional. Essa percepção reforça a importância de considerar variáveis cognitivas e motivacionais individuais (autodisciplina, locus de controle, autorregulação) como determinantes da eficácia do ensino *online* (Hodges *et al.*, 2020).

Quadro 6 – Subtemas e códigos representativos dos processos de adaptação e diferenciação no iEaD

Subtemas	Códigos Representativos
Diferenciação por maturidade e perfil cognitivo	T6.01–T6.03
Adaptação forçada e improviso pandêmico	T6.04–T6.06
Desigualdades de acesso e engajamento	T6.07–T6.12

Síntese Integrativa dos Resultados

A análise das seis categorias revela um padrão ambivalente: o EAD é simultaneamente percebido como inovação necessária e ameaça à essência

relacional da docência.

O conjunto dos achados pode ser sintetizado na Tabela 2, que articula as dimensões afetivas, cognitivas e estruturais identificadas.

Tabela 2 – Síntese Geral dos Temas e Eixos Interpretativos

Tema Principal	Eixo Predominante	Impactos Centrais
1. Desconexão Interacional e Afetiva	Socioemocional	Isolamento, perda de vínculo e desumanização
2. Desafios Técnicos e Pedagógicos	Cognitivo-tecnológico	Sobrecarga cognitiva, insegurança avaliativa
3. Flexibilidade vs. Superficialidade	Organizacional e epistemológico	Conforto logístico, porém perda de profundidade
4. Saúde e Bem-Estar Docente	Psicológico e fisiológico	Cansaço, <i>burnout</i> , tecnoestresse
5. Desvalorização e Precarização	Institucional e político	Redução de prestígio e autonomia docente
6. Adaptação e Perfil do Estudante	Diferencial e motivacional	Melhora em públicos autônomos; dificuldades na graduação

Os achados indicam que o ensino a distância, ao redefinir o espaço da sala de aula, introduz também uma nova ecologia cognitiva da docência. O deslocamento do foco da interação presencial para o ambiente digital implica reconfigurações afetivas, cognitivas e éticas profundas.

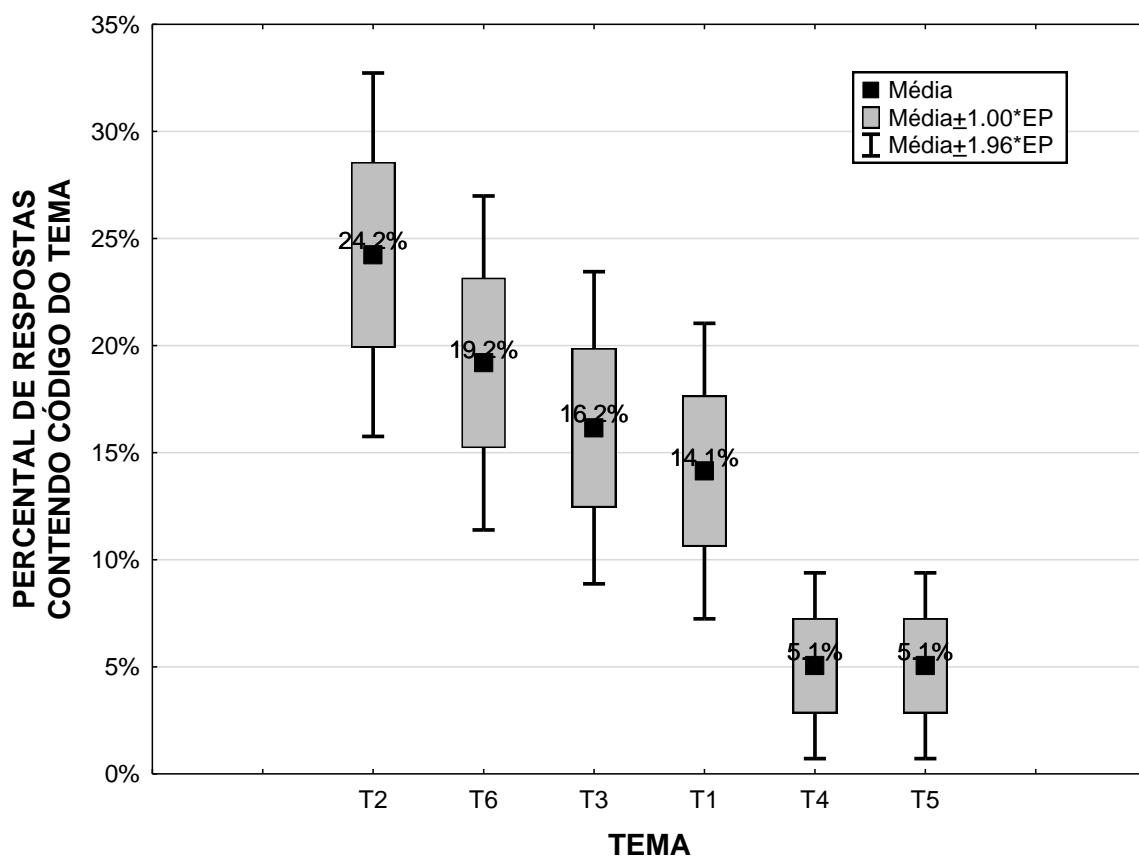
Do ponto de vista da Psicologia Cognitiva, a análise sugere que a virtualização do ensino altera processos de atenção compartilhada, autorregulação emocional e motivação intrínseca — todos fundamentais para o engajamento pedagógico.

Assim, longe de representar apenas uma mudança de meio, o EAD constitui um novo regime cognitivo e afetivo de ensino-aprendizagem, cujo sucesso depende da articulação equilibrada entre tecnologia, formação docente e humanização das relações educativas.

Análise Quantitativa dos Temas Emergentes

A Figura 10 apresenta o percentual das respostas docentes que continham códigos correspondentes aos seis temas identificados na análise qualitativa sobre atitudes e percepções em relação ao ensino mediado pela internet (iEaD).

Figura 10 – Frequência de Menções aos Temas



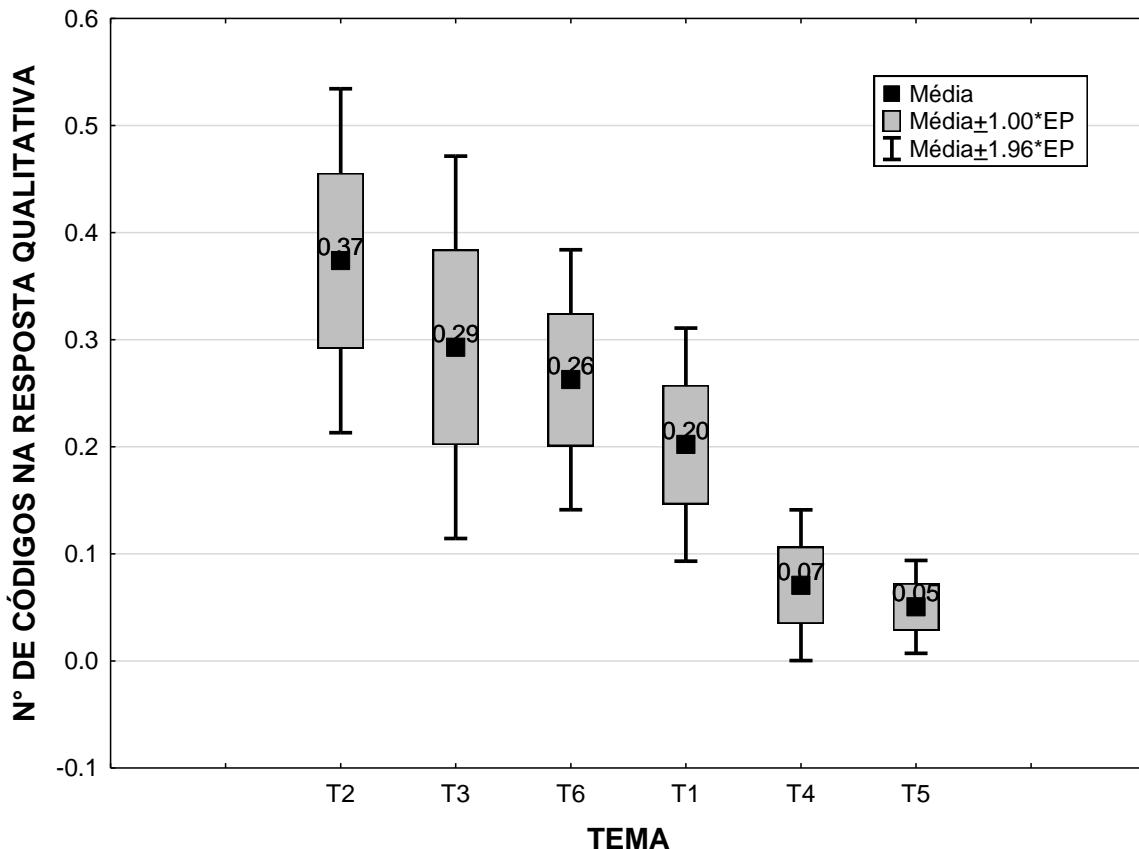
FONTE: DADOS DA PESQUISA (2025)

Constatou-se que T2 (Desafios Técnicos e Pedagógicos) foi o mais frequentemente mencionado, seguido de T6 (Adaptação e Perfil do Estudante), T3 (Flexibilidade vs. Superficialidade) e T1 (Desconexão Interacional e Afetiva), com T4 (Saúde e Bem-Estar Docente) e T5 (Desvalorização e Precarização) sendo os menos mencionados.

A Figura 11 apresenta a quantidade total das respostas docentes que continham códigos correspondentes aos seis temas identificados na análise

qualitativa sobre atitudes e percepções em relação ao ensino mediado pela internet (iEaD).

Figura 11 - Respostas Docentes



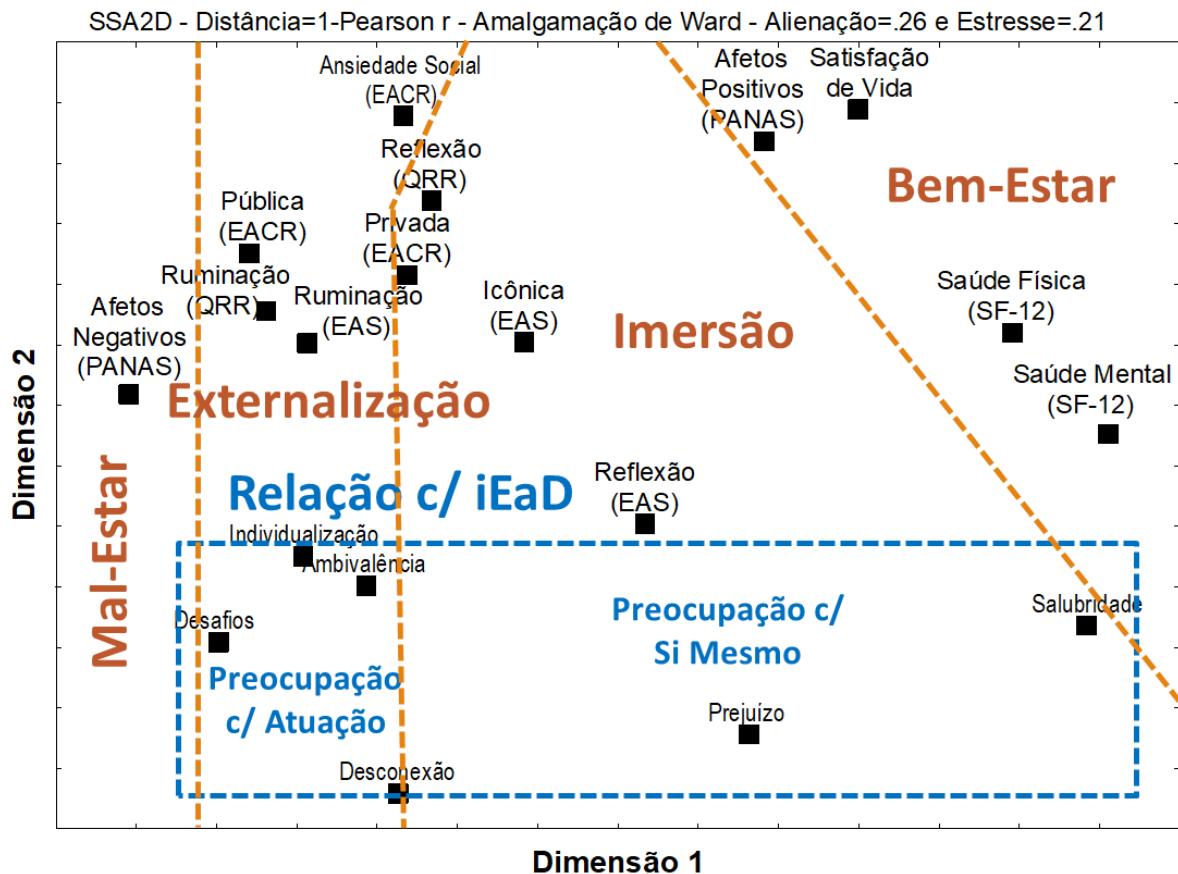
Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Aqui, T2 (Desafios Técnicos e Pedagógicos) foi o tema mais frequentemente mencionado, seguido de T3 (Flexibilidade vs. Superficialidade), T6 (Adaptação e Perfil do Estudante) e T1 (Desconexão Interacional e Afetiva), sendo T4 (Saúde e Bem-Estar Docente) e T5 (Desvalorização e Precarização) sendo os menos mencionados.

6.2. Integração Quantitativo-Qualitativo

A Figura 12 abaixo é uma Análise Multidimensional (SSA) das medidas de Autoconsciência e Bem-Estar integrando escores de dimensões relativas aos seis temas identificados na análise qualitativa sobre atitudes perante o iEaD (quantificados pela quantidade de códigos relativos ao tema presentes na resposta dada pelo participante).

Figura 12 - Análise Multidimensional de Autoconsciência, Bem-Estar e Relação c/ iEaD



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Foi identificada a mesma estrutura axial com partições referentes a Mal-Estar, Externalização, Internalização e Bem-Estar que na Figura 9, com o acréscimo das variáveis relativas aos seis eixos temáticos identificados, quatro das quais (Individualização, Desafios, Ambivalência e Desconexão) se agruparam sobre as partições de Externalização e duas (Prejuízo e Salubridade) sobre Imersão.

7- DISCUSSÃO

7.1 - Autoconsciência e Saúde

A relação entre Autoconsciência e saúde física, psicológica e psicossocial constitui um eixo central para compreender a vivência docente no ensino superior mediado pela internet. A Autoconsciência, enquanto processo cognitivo de dirigir a atenção para si mesmo, foi descrita classicamente por Duval e Wicklund (1972) como o ponto de partida para processos de autoavaliação, regulação interna e comparação do próprio comportamento com padrões internos. Essa perspectiva, ampliada posteriormente por Fenigstein, Scheier e Buss (1975) e Trapnell e Campbell (1999a), comprehende que diferentes formas de autofoco modulam de maneira distinta as experiências emocionais, podendo favorecer tanto a adaptação quanto o sofrimento psicológico.

Os resultados desta tese corroboram a noção de um papel modulador dos fenômenos de contemplação de si mesmo ao demonstrar que os efeitos do iEaD sobre o bem-estar docente não se determinam exclusivamente por variáveis externas, tais como carga de trabalho, domínio tecnológico ou apoio institucional, antes sendo fortemente mediados pelos padrões de Autoconsciência ativados durante a prática pedagógica. Tal qual proposto por Morin (2000), parece que a Autoconsciência funciona como um mecanismo regulador de alta complexidade, responsável por integrar estímulos ambientais às respostas emocionais e aos modelos internos de interpretação. Essa função reguladora torna-se ainda mais central no contexto digital, cuja estrutura intensifica a percepção de exposição, avaliação e vigilância social.

7.1.1 A Autoconsciência como mediadora dos efeitos do iEaD

Os achados quantitativos desta pesquisa mostram que a Autoconsciência exerce papel mediador relevante na forma como os docentes percebem sua saúde física e psicológica. A Imersão, um tipo de autofocalização interna e regulada, compatível com o que Trapnell e Campbell (1999a) classificaram como Autoconsciência Reflexiva, esteve associada a melhores indicadores de bem-estar subjetivo, sentimentos positivos e percepção de vitalidade. Já a Externalização, equivalente aos componentes de Autoconsciência Pública descritos por Fenigstein *et al.* (1975) correlacionou-se fortemente com afetos negativos, ou seja, coisas como ansiedade, tensão e baixa percepção de saúde.

Esses padrões reforçam o argumento de Nascimento e Roazzi (2013), segundo o qual a Autoconsciência não possui valência fixa: seus efeitos dependem da direção do autofoco e do tipo de experiência cognitiva que ele desencadeia. Para esses autores, o autofoco pode ampliar mecanismos adaptativos, como insight e autorregulação, ou intensificar processos disfuncionais, como ruminação e autocritica punitiva. Assim, a Autoconsciência funciona como mediador da forma como o docente interpreta as demandas do ambiente digital percebendo-as ora como desafios manejáveis, ora como ameaças ao self.

7.1.2 Componentes da Autoconsciência e impactos diferenciais na saúde

A Autoconsciência manifesta-se por diferentes vias, e cada uma delas produz impactos específicos na saúde. A literatura distingue Autoconsciência Privada e Pública (Fenigstein *et al.*, 1975), Reflexiva e Ruminativa (Trapnell; Campbell, 1999a), Situacional e Disposicional (Nascimento; Roazzi, 2013), bem como Objetiva e Subjetiva (Silva; Duval, 2001). Os resultados desta tese confirmam que essas formas não aparecem isoladamente no cotidiano docente, mas sim em combinações complexas.

A Autoconsciência Reflexiva facilita a autorregulação emocional e foi associada, nesta pesquisa, a percepções mais positivas de saúde e bem-estar. Tal padrão é consistente com o que Scheier e Carver (1985) identificam como um processo funcional de autoavaliação, que possibilita ajustes comportamentais sem desencadear sofrimento psicológico.

Por outro lado, a Autoconsciência Ruminativa, descrita por Trapnell e Campbell (1999a) como uma forma persistente e negativa de atenção autorreferida, esteve associada a emoções disfóricas, ansiedade e maior percepção de mal-estar, resultados consonantes com os índices encontrados entre docentes que relataram forte sensação de cobrança, inadequação e autocriticidade frente ao iEaD.

Já a Autoconsciência Pública, intensificada pelo ambiente digital (câmeras, gravações, chats, avaliação discente) mostrou-se um dos gatilhos mais potentes de desgaste emocional, conforme já sugerido por Fenigstein *et al.* (1975). É também compatível com o argumento de Nascimento (2024), segundo o qual o

“espelho digital” das plataformas *online* (Carrilho, 2014) amplifica estados autoconscientes, intensificando vulnerabilidades preexistentes.

7.1.3 A intensificação da Autoconsciência no ambiente digital

O ensino mediado por tecnologias apresenta inúmeras repercussões psicológicas importantes (Carrilho, 2014), criando um contexto propício para a ativação contínua da Autoconsciência Pública, conforme previsto originalmente por Duval e Wicklund (1972). Esse ambiente de exposição constante descrito por Silva e Duval (2001) como facilitador de estados de Autoconsciência Objetiva faz com que os docentes se percebam como objetos do olhar alheio, o que desencadeia mecanismos de monitoramento e autovigilância.

Além disso, fatores como a presença da própria imagem na tela, o atraso na resposta dos estudantes, o silêncio prolongado e o risco de falhas técnicas funcionam como estímulos de autofoco situacional, conforme sugerido por Matos, M. (2020). A soma desses estímulos produz um estado de hiperatencionalidade autorreferida, elevando a carga cognitiva e emocional, o que está de acordo com os achados de Waltermann, Martins e Gedrat (2022b) sobre o desgaste psicossocial docente.

Nesse sentido, o iEaD não cria a Autoconsciência, mas intensifica formas específicas dela, principalmente aquelas que envolvem exposição, julgamento e autoimagem, condições sabidamente relacionadas a ansiedade, ruminação e tensão corporal (Scheier; Carver, 1985).

7.1.4 Autoconsciência e saúde: interações multidimensionais

Os dados desta pesquisa permitem articular Autoconsciência e a saúde física e psicológica.

7.1.4.1 Saúde Física

Professores com padrões mais reflexivos de autoconsciência apresentaram menor frequência de sintomas somáticos, o que reforça evidências de que a autorregulação emocional contribui para menor ativação fisiológica crônica (Morin, 2000a). Já aqueles com elevadas pontuações em Externalização relataram menor bem-estar, compatível com estados prolongados de tensão e hipervigilância,

conforme descritos por Albuquerque e Tróccoli (2004a) como impactos fisiológicos do afeto negativo.

7.1.4.2 Saúde Psicológica

A Autoconsciência Ruminativa é reconhecida na literatura como fator de risco para ansiedade e depressão (Trapnell; Campbell, 1999a), e vivência intensificada de afeto negativo (Nascimento *et al.*, 2024; Nascimento; Paula; Roazzi, 2017). Os achados desta tese confirmam essa relação, ao demonstrar que docentes mais altamente “externalizadores” apresentam maiores índices de angústia emocional, receio de avaliação e autopercepção negativa.

7.1.5 Síntese: a Autoconsciência como chave interpretativa da saúde docente

Ao integrar os achados desta tese com a literatura, é possível afirmar que:

- A Imersão, que abrange a Autoconsciência Reflexiva, é benéfica, promovendo equilíbrio emocional e saúde integral (Trapnell; Campbell, 1999a; Nascimento, 2008).
- A Externalização, a qual inclui à Autoconsciência Pública, é vulnerabilizadora, facilitando desgaste e sofrimento psicológico (Fenigstein; Scheier; Buss, 1975; Nascimento; Paula; Roazzi, 2017).
- O iEaD não determina o bem-estar; a Autoconsciência é o mediador central dos efeitos do ambiente digital (Nascimento; Roazzi, 2013; Morin, 2000a; 2000a).
- A saúde docente depende não apenas das características objetivas da modalidade, mas também do modo como o docente se percebe (Scheier; Carver, 1985).

Assim, compreender a Autoconsciência é compreender a chave que explica por que docentes expostos às mesmas condições têm experiências tão diferentes no ensino mediado pela internet.

7.2 - Imersão e Externalização

Os construtos Imersão e Externalização revelaram-se centrais para compreender os modos pelos quais os docentes experenciam o ensino superior mediado pela internet. Embora ambos derivem da Autoconsciência, seus efeitos

subjetivos sobre a saúde, o bem-estar e a prática docente são profundamente distintos e, em alguns casos, até opostos. Essa distinção converge com a literatura clássica sobre Autoconsciência, que desde Duval e Wicklund (1972) já diferenciava o autofoco orientado para dentro (privado) daquele orientado para o olhar alheio (público), sugerindo que essas duas direções atencionais produzem consequências emocionais drasticamente diferentes.

No contexto desta pesquisa, a Imersão emergiu como um padrão de autofocalização predominantemente reflexivo, introspectivo e regulador. Esse tipo de autopercepção está conceitualmente alinhado ao que Trapnell e Campbell (1999a) definiram como Autoconsciência Reflexiva, associada ao desejo de compreender a si mesmo, à curiosidade sobre estados internos, à elaboração emocional e ao *insight*. Os resultados quantitativos demonstraram que níveis elevados de Imersão correlacionaram-se positivamente com indicadores de saúde física, equilíbrio emocional e bem-estar subjetivo, o que está em consonância com evidências anteriores de que processos reflexivos favorecem a autorregulação emocional e reduzem a probabilidade de respostas ruminativas e ansiosas (Scheier; Carver, 1985; Morin, 2000a).

Por outro lado, a Externalização corresponde ao padrão de Autoconsciência Pública descrito por Fenigstein, Scheier e Buss (1975), no qual a atenção está voltada para o julgamento de terceiros, para a imagem social e para a percepção de como o indivíduo acredita estar sendo visto. No ambiente digital, a Externalização adquire ainda mais força, pois a docência mediada por câmeras, gravações, chats e avaliações imediatas cria um cenário constante de exposição, muitas vezes percebido como ameaçador. Essa intensificação de estímulos externos é consistente com o que Silva e Duval (2001) chamam de ativação da Autoconsciência Objetiva, desencadeada quando o indivíduo se percebe como objeto do olhar alheio.

7.2.1 Imersão como recurso psicológico regulador

Os relatos qualitativos evidenciaram que docentes com maiores índices de Imersão relatam maior fluidez na condução das aulas, sensação de domínio técnico e cognitivo, menor ansiedade diante das falhas tecnológicas e maior tranquilidade para navegar entre múltiplas demandas pedagógicas. Tais docentes descrevem o iEaD como um espaço de autonomia e reorganização cognitiva, o

que se alinha ao proposto por Matos, M. (2020), que sugere que formas reguladas de autofoco interno fortalecem a capacidade de adaptação frente a desafios complexos.

Além disso, conforme Nascimento e Roazzi (2013), a Autoconsciência Reflexiva promove uma integração mais saudável entre estímulos internos e externos, permitindo que o docente interprete eventos estressantes de maneira menos ameaçadora. Essa interpretação adaptativa explica por que, mesmo diante de sobrecarga, os docentes imersivos apresentaram menor propensão à ruminação, maior clareza emocional e melhor percepção de saúde física, achados que também convergem com Albuquerque e Tróccoli (2004a), e Nascimento *et al.* (2024; Nascimento; Paula; Roazzi, 2017), que identificam os afetos positivos como preditores robustos de bem-estar subjetivo.

A Imersão, portanto, desempenha função protetiva ao favorecer mecanismos internos de autorregulação. Ela atua como um sistema cognitivo de amortecimento emocional, reduzindo o impacto negativo de estressores externos e promovendo estados afetivos mais estáveis e integrados. Essa dinâmica é coerente com estudos que mostram que a reflexão saudável distinta da ruminação está associada ao bem-estar psicológico e à manutenção da saúde mental no trabalho docente (Waltermann; Martins; Gedrat, 2022b).

7.2.2 Externalização como vetor de vulnerabilidade e sofrimento

Em oposição à Imersão, a Externalização emergiu como um padrão vulnerabilizador. Docentes com altos índices de Externalização expressaram receio de exposição pública, medo de avaliação negativa, sensação de estar constantemente sendo julgados, além de elevada tensão corporal, ansiedade e insegurança sobre sua performance pedagógica. Esses achados se alinham diretamente aos efeitos previstos por Fenigstein, Scheier e Buss (1975), segundo os quais a Autoconsciência Pública intensifica a preocupação com a autoimagem, produzindo estados emocionais negativos em situações de exposição social.

O ambiente digital amplifica esse fenômeno. O que Morin (2000a) e Nascimento (2024) denominaram de “*espelho digital*” a visualização constante da própria imagem na tela, funciona como estímulo contínuo de autofocalização pública, ativando mecanismos de vigilância, autocritica e autocobrança. Além disso, como destacam Oliveira e Nascimento (2020), a hipercultura digital

intensifica a sensação de performatividade, transformando cada aula em um evento de visibilidade ampliada.

A literatura mostra que esse padrão é típico de ambientes onde o indivíduo sente-se observado, avaliado ou monitorado (Duval; Wicklund, 1972). No caso dos docentes, a possibilidade de gravação da aula, a rápida cobrança dos estudantes nos chats, a falta de feedback não verbal e a instabilidade técnica criam um ambiente altamente propício para a ativação da Autoconsciência Objetiva, gerando mal-estar, estresse e esgotamento.

Os dados qualitativos reforçam essa interpretação: professores relataram sensações de “estar sempre se apresentando”, “não poder errar”, “medo de ser gravado cometendo algum equívoco” e “necessidade de justificar cada ação pedagógica”. Tais sentimentos são consistentes com o que Scheier e Carver (1985) definem como padrões autorregulatórios disfuncionais, nos quais o indivíduo compara-se continuamente a padrões inatingíveis, produzindo emoções negativas e exaustão mental.

7.2.3 Sistemas dinâmicos de Imersão e Externalização

Outro achado importante desta tese é que Imersão e Externalização não são categorias rígidas; são sistemas psicológicos dinâmicos, ativados conforme o contexto, a experiência prévia e características disposicionais. Nascimento e Roazzi (2013) já apontavam que a Autoconsciência pode manifestar-se como estado ou como traço, sendo modulada tanto por estímulos externos quanto por fatores internos de personalidade.

Os resultados aqui apresentados confirmam essa ideia, docentes relataram oscilar entre Imersão e Externalização dependendo:

- do tipo de aula;
- da relação com a turma;
- da segurança técnica e pedagógica;
- da estabilidade da plataforma;
- da presença ou ausência de câmeras;
- do clima institucional.

Essa oscilação confirma que o impacto do iEaD sobre a saúde docente não é uniforme, mas mediado por padrões cognitivos e emocionais que reorganizam a percepção da realidade educacional. Como propõe Morin (2000), o *self* não é

estático; ele é um sistema aberto que se reorganiza continuamente conforme o ambiente.

7.2.4 Implicações para a prática docente e para a saúde

A diferenciação entre Imersão e Externalização permite compreender por que alguns docentes adaptam-se rapidamente ao iEaD, enquanto outros adoecem. Essa distinção, coerente com estudos sobre *burnout* docente (Waltermann et al., 2022b), aponta que a vulnerabilidade emocional no ensino digital é fortemente modulada por processos internos de Autoconsciência, e não apenas pelas demandas externas da modalidade.

De modo geral:

- Docentes imersivos utilizam o uso dos instrumentos didáticos digitais como oportunidade de autorreflexão sobre a saúde e o trabalho, a qual se mostra benéfica.
- Docentes externalizados percebem o ambiente digital como um espaço de ameaça social, vigilância e possibilidade constante de falha, coisas que se revelam deletérias.

Essa diferença implica que intervenções institucionais devem atuar não apenas no plano técnico, mas também no plano psicológico, promovendo estratégias de regulação emocional, autoconsciência reflexiva, autocuidado e redução da autovigilância patológica.

Assim, compreender Imersão e Externalização significa compreender as bases psicológicas pelas quais o docente atribui significados ao iEaD — bases essas que, por sua vez, organizam toda a experiência de bem-estar, sofrimento e adaptação na docência mediada pela internet.

7.3 – Temas Emergentes Acerca da iEaD

Os resultados quantitativos e qualitativos desta pesquisa revelam um conjunto de temas emergentes que ultrapassam a descrição superficial das dificuldades técnicas ou da adaptação operacional ao ensino mediado pela internet. Esses temas apontam para transformações profundas nas dimensões subjetivas, identitárias, cognitivas e relacionais da docência, e revelam como o fenômeno da Autoconsciência, em suas expressões de Imersão e Externalização, se articula à saúde e ao bem-estar dos professores. A emergência desses temas

confirma a literatura recente sobre docência digital (Carrilho, 2014; Veloso; Mill; Moreira, 2023c; Gubert; Mueller, 2020b), que afirma que o iEaD não é apenas uma modalidade pedagógica, mas um novo ambiente psicológico capaz de reorganizar significados, percepções e experiências existenciais do docente.

A partir da análise integrada dos dados, quatro grandes temas emergiram com força: (1) o impacto subjetivo da hiperexposição, (2) a reorganização da identidade docente, (3) a sobrecarga cognitiva e emocional, e (4) a diluição das fronteiras entre vida pessoal e trabalho. Cada um desses temas é discutido a seguir, sempre articulado às evidências teóricas da Psicologia da Autoconsciência e aos achados específicos desta tese.

7.3.1 Hiperexposição, vigilância e performatividade

Um dos temas mais recorrentes nos relatos dos docentes diz respeito à sensação de hiperexposição produzida pelo ambiente digital. Professores relataram que estar diante de uma câmera, ser gravado constantemente e ter suas aulas acessíveis fora de contexto gerava sentimentos de vulnerabilidade, autocobrança e medo do julgamento. Esse padrão é diretamente compatível com o conceito de Autoconsciência Pública, descrito por Fenigstein, Scheier e Buss (1975), e encontra respaldo na teoria da Autoconsciência Objetiva de Duval e Wicklund (1972), que afirma que a percepção de ser observado desencadeia monitoramento, tensão e autovigilância, e no caso do relatado pelo professorado, fortalece um padrão emocional de ansiedade social frente aos discentes. No contexto do iEaD, esse fenômeno foi ampliado por fatores como:

- a presença contínua da própria imagem na tela (Morin, 2000a; Nascimento, 2024);
- a possibilidade de gravação das aulas e circulação de trechos fora de contexto (Carvalho; Schutz; Amaral, 2023b);
- avaliações instantâneas de alunos por meio de chats, emojis, câmeras e reações (Gubert; Mueller, 2020a);
- indicadores digitais de participação e engajamento.

Os docentes descreveram sentir-se “vigiados”, “observados”, “performando”, “representando um papel”, termos que convergem com análises de hipersensibilidade ao olhar alheio (Scheier; Carver, 1985) e com o que Oliveira e

Nascimento (2020b) qualificam como performatividade digital, na qual o professor se torna, simultaneamente, sujeito e objeto de observação.

Essa hiperexposição atua como gatilho de Externalização, intensificando insegurança, ansiedade social e medo de falhar o que se alinha aos dados quantitativos que mostram correlação significativa entre Externalização e mal-estar subjetivo.

7.3.2 Reorganização da identidade docente no ambiente digital

Outro tema emergente diz respeito às transformações identitárias produzidas pelo ensino remoto. Para muitos docentes, o iEaD provocou uma ruptura na forma de se perceberem como professores, modificando elementos fundamentais da relação pedagógica, como presença, autoridade, vínculo e espontaneidade.

Esse fenômeno pode ser interpretado à luz da literatura sobre *Self* e Autoconsciência. Morin (2000a) argumenta que a identidade é continuamente reconstruída por meio da reflexão sobre si em ação, enquanto Nascimento e colaboradores (vide Nascimento, 2008; 2024; Nascimento; Roazzi, 2013) propõem que a Autoconsciência reorganiza o *self* quando confrontado com novos ambientes cognitivos. No caso desta pesquisa, os professores relataram mudanças nos seguintes aspectos identitários:

- Perda de espontaneidade pela necessidade de constante autocontrole diante da câmera;
- Fragilização da autoridade, pois o ambiente digital equaliza as posições comunicacionais, diminuindo símbolos tradicionais de status docente;
- Sensação de artificialidade, devido à mediação tecnológica contínua;
- Conflito entre *self* pessoal e *self* profissional, intensificado pela exposição do ambiente doméstico;
- Redefinição da noção de “presença docente”, deslocando-se do corpo para a imagem, voz e responsividade.

Os discursos que emergiram lembram processos de “autovigilância identitária” (Alves *et al.*, 2020), nos quais o docente monitora e ajusta constantemente seu comportamento para atender expectativas percebidas processo que, ao se cronificar, pode levar a desgaste emocional e perda do sentido de autenticidade.

A literatura sobre hipercultura (Souza *et al.*, 2010; Souza *et al.*, 2012; Souza; Rangel, 2015) reforça que ambientes digitais reconfiguram não apenas práticas

pedagógicas, mas também modos de ser e estar, incluindo via ocupacional. A identidade docente torna-se mais fluida, fragmentada e negociada, o que explica o surgimento recorrente de relatos de confusão identitária, insegurança e sentimentos de inadequação.

7.3.3 Sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional

A sobrecarga cognitiva foi outro tema emergente com forte sustentação empírica. Professores relataram exaustão mental decorrente da multiplicidade de estímulos simultâneos câmeras, chats, telas, mensagens, slides, oscilação na internet, múltiplos aplicativos o que confirma pesquisas recentes sobre hiperexigência cognitiva no ensino digital (Santo; Cardoso; Santos, 2023b).

Essa sobrecarga é explicada pela Psicologia Cognitiva como uma forma de “custo atencional” elevado (Matos, M., 2020), que exige do docente:

- alternância constante de foco;
- maior esforço de interpretação de expressões faciais reduzidas;
- manutenção de tom emocional estável;
- monitoramento contínuo da própria imagem;
- antecipação de falhas técnicas.

Além disso, o estado contínuo de Autoconsciência Pública ativa o sistema de vigilância interna, consumindo recursos cognitivos essenciais para a fluidez pedagógica (Scheier; Carver, 1985).

Do ponto de vista afetivo, muitos docentes descreveram sentimentos de ansiedade, pressão e medo relacionados ao desempenho, fenômenos coerentes com estados que podem ser entendidos como de Externalização intensa (vide Fenigstein; Scheier; Buss, 1975).

A sobrecarga emocional relatada também se articula ao mal-estar docente, já documentado por Waltermann, Martins e Gedrat (2022b), especialmente quando há:

- falta de suporte institucional;
- excesso de demandas simultâneas;
- pressão por produtividade;
- dificuldades tecnológicas persistentes.

Assim, os dados indicam que a Externalização não apenas afeta a saúde emocional, mas também interfere diretamente na capacidade cognitiva do

docente, criando um ciclo negativo de desgaste, autocrítica e desempenho prejudicado.

7.3.4 Diluição das fronteiras entre vida pessoal e trabalho

Um tema recorrente nas entrevistas foi a dissolução das fronteiras entre vida pessoal e profissional. O ensino remoto introduziu o que Veloso, Mill e Moreira (2023c) denominam de “intrusão pedagógica no espaço privado”, onde trabalho, intimidade e descanso se misturam.

Professores relataram:

- dificuldade de desconexão emocional após as aulas;
- prolongamento da jornada de trabalho para responder mensagens;
- ausência de limites claros entre casa e sala de aula;
- sensação de estar “sempre disponível”;
- estresse relacionado à exposição do ambiente doméstico.

Essas experiências são congruentes com estudos sobre hiperconectividade e saúde docente (Gomes e Teixeira, 2019), que associam a ausência de fronteiras a maior risco de *burnout*, ansiedade e distúrbios de sono.

Além disso, a diluição das fronteiras intensifica estados de Externalização, pois o docente se percebe constantemente “em cena”, mesmo fora do horário de trabalho. Esse fenômeno amplia a autoconsciência vigilante, alimentando preocupações com performance, aparência e avaliação, conforme já descrito por Silva e Duval (2001).

7.3.5 Síntese integradora dos temas emergentes

A análise integrada revela que os temas emergentes do iEaD estão profundamente articulados ao fenômeno da Autoconsciência:

- A hiperexposição ativa a Autoconsciência Pública e Objetiva (Duval; Wicklund, 1972).
- A reorganização identitária decorre de processos de autorreflexão forçada (Morin, 2000a; Nascimento; Roazzi, 2013).
- A sobrecarga cognitiva e emocional é consequência do custo atencional elevado e da ruminação (Trapnell; Campbell, 1999a; (Nascimento; Paula; Roazzi, 2017).

Esses temas demonstram que o iEaD não é simplesmente uma mudança tecnológica, mas um fenômeno psicológico complexo, capaz de reorganizar emoções, cognições, identidades e padrões de relação pedagógica. Tem-se, portanto, pistas importantes para a compreensão do futuro da docência, especialmente em ambientes mediados por tecnologia.

7.4 - Uma Visão Holística: iEaD, Autoconsciência e Saúde

A compreensão integrada dos resultados quantitativos e qualitativos desta pesquisa revela que o ensino a distância mediado pela internet (iEaD) não pode ser analisado apenas como uma modalidade pedagógica ou um recurso tecnológico. Ele constitui um ambiente psicológico complexo, um ecossistema cognitivo, afetivo e identitário que reorganiza profundamente a experiência docente. O conjunto de evidências aqui apresentadas sugere que o iEaD introduz novas condições de subjetivação, nas quais a Autoconsciência — em suas manifestações de Imersão e Externalização — desempenha papel estruturante na mediação entre demandas externas e respostas internas.

Essa visão integrada está alinhada à concepção de Morin (2000), segundo a qual o *self* funciona como um sistema reflexivo dinâmico, constantemente reorganizado pelo contexto em que se insere. Também converge com Nascimento e Roazzi (2013), para quem a Autoconsciência opera como um mecanismo interpretativo do ambiente, condicionando formas de sentir, perceber e agir. Assim, pensar o iEaD envolve necessariamente pensar como ele reconfigura o *self* docente, sua saúde, sua identidade profissional e sua relação com o próprio trabalho.

7.4.1 A interdependência entre cognição, emoção e identidade docente

O primeiro elemento que emerge da análise holística é que o iEaD desencadeia processos simultâneos e interconectados nas dimensões cognitiva, emocional e identitária da docência. A literatura sobre hipercultura digital (Souza *et al.*, 2010; Souza *et al.*, 2012; Souza; Rangel, 2015) demonstra que ambientes digitais produzem demandas cognitivas contínuas, exigindo velocidade de resposta, atenção dividida e alta capacidade de alternância entre tarefas. Paralelamente, exigem autorregulação emocional constante, devido à exposição

amplificada e ao caráter performativo da comunicação mediada por telas (Gubert; Mueller, 2020b).

Os resultados desta pesquisa mostram que esses processos não ocorrem de forma isolada, mas simultânea:

- A sobrecarga cognitiva aumenta a vulnerabilidade emocional.
- A vigilância emocional intensifica a rigidez identitária.
- A fragilidade identitária amplifica estados de Externalização.
- A Externalização, por sua vez, retroalimenta ansiedade, tensão e ruminação, prejudicando funcionamento cognitivo.

Esse ciclo confirma a hipótese de que a Autoconsciência funciona como eixo central desse ecossistema, regulando (ou desregulando) a integração entre cognição, emoção e identidade. Os docentes imersivos, conforme os dados empíricos, mostram maior capacidade de integração, enquanto os docentes externalizados tendem a apresentar fragmentação dessas dimensões, o que intensifica o sofrimento psicológico.

7.4.2 A saúde docente como fenômeno sistêmico

A partir dos dados analisados nesta tese, torna-se evidente que a saúde docente no iEaD é um fenômeno sistêmico, e não apenas individual. Como argumentam Waltermann, Martins e Gedrat (2022b), o sofrimento docente está intimamente ligado às condições de trabalho, à percepção de apoio institucional e às dinâmicas relacionais que emergem no cotidiano pedagógico.

No caso específico do iEaD, este sistema inclui:

- condições técnicas (plataformas, conectividade, suporte);
- dinâmica de interação com estudantes (câmeras, microfones, participação);
- políticas institucionais (avaliação, produtividade, exigências extras);
- demandas emocionais (exposição, vigilância, performatividade);
- condições subjetivas individuais (estilos de Autoconsciência, repertório emocional, estratégias de enfrentamento).

A Autoconsciência, e especialmente sua manifestação como Imersão ou Externalização, opera neste sistema como *variável moduladora*. Isso significa que:

- A mesma condição externa (ex.: câmeras desligadas)
 - é interpretada como desafio manejável pelo docente imersivo;
 - e como sinal de rejeição ou ameaça pelo docente externalizado.
- A mesma demanda institucional (ex.: gravação obrigatória de aulas)
 - é percebida como ferramenta pedagógica por alguns;
 - e como mecanismo de vigilância por outros.

Assim, saúde e mal-estar não são respostas diretas ao contexto, mas efeitos produzidos pela interação entre fatores externos e mecanismos internos de autoconsciência.

7.4.3 O iEaD como espaço de reorganização do *self* docente

Os resultados também revelam que o iEaD se tornou um ambiente de reconfiguração identitária, confirmando pesquisas internacionais que apontam transformações profundas no papel social do professor na educação digital (Carvalho; Schutz; Amaral, 2023b; Veloso; Mill; Moreira, 2023c).

Entre os aspectos identificados nesta pesquisa:

- mudança na forma de exercer autoridade pedagógica;
- fragilização da presença docente tradicional;
- internalização da performatividade;
- sensação de perda de naturalidade;
- hibridização entre *self* pessoal e profissional;
- questionamento da própria competência;
- reconstrução do conceito de “estar em sala”.

Essas transformações são coerentes com o que Morin (2000a) descreve como “autorreflexividade identitária”, processo no qual o *self* se revê diante de novas contingências. No caso dos docentes, a migração para o digital produziu um espaço de tensão entre:

- o *self* pedagógico tradicional, estruturado por presença corporal, interação direta e controle do espaço;
- o *self* digital, estruturado por imagem, voz, responsividade e performatividade.

A Autoconsciência emerge como mediadora deste processo: Imersão favorece reorganização construtiva do *self* docente, ao passo que Externalização tende a produzir fragmentação identitária, insegurança e autocobrança exacerbada.

7.4.4 Um modelo integrado: Autoconsciência como chave interpretativa do iEaD

Com base na análise dos três temas anteriores (7.1, 7.2 e 7.3), esta pesquisa propõe um modelo integrado no qual a Autoconsciência constitui a peça central que articula:

1. Experiência emocional (ansiedade, bem-estar, tensão, vitalidade)
2. Processos cognitivos (sobrecarga, atenção, reflexividade, ruminação)
3. Saúde integral (física, psicológica e psicossocial)
4. Identidade docente (autoconfiança, autenticidade, coerência profissional)
5. Percepção do iEaD (ambiente de ameaça ou ambiente de oportunidade)

Esse modelo explica por que docentes expostos às mesmas condições podem ter vivências tão distintas. A Autoconsciência não apenas filtra o ambiente, mas produz significado, organizando:

- como o docente percebe o iEaD;
- como interpreta alunos, câmeras e plataformas;
- como responde emocionalmente a desafios;
- como constrói narrativas sobre si mesmo no trabalho.

Essa perspectiva é congruente com abordagens contemporâneas que entendem a docência digital como fenômeno complexamente subjetivo (Gubert; Mueller, 2020b; Carvalho; Schutz; Amaral, 2023b).

Assim, o ensino digital mediado por internet deve ser compreendido como uma experiência psicoeducacional complexa, na qual dimensões tecnológicas, emocionais, cognitivas e identitárias são inseparáveis. Qualquer política de formação, suporte ou intervenção institucional só será eficaz se considerar essa complexidade especialmente o papel central da Autoconsciência na saúde e na experiência docente.

7.5 - Os Novos Construtos e a Literatura Psicológica

A análise integrada dos resultados desta pesquisa permite compreender que o ensino a distância mediado pela internet (iEaD) opera como um fenômeno multifacetado, que ultrapassa sua definição convencional como modalidade ou recurso pedagógico. Ele constitui um ambiente psicossocial complexo, capaz de reorganizar processos cognitivos, afetivos, identitários e relacionais, impactando

diretamente a saúde e a experiência subjetiva dos docentes. Essa compreensão se sustenta tanto nos achados quantitativos, que indicaram associações significativas entre Autoconsciência, bem-estar e indicadores de saúde, quanto na análise qualitativa, que evidenciou sentidos subjetivos profundos atribuídos pelos professores à prática do iEaD.

Do ponto de vista psicológico, os resultados confirmam que a Autoconsciência — sobretudo em suas manifestações de Imersão e Externalização, desempenha papel central na forma como o docente interpreta e vivencia o ensino digital. Esse achado é coerente com os modelos teóricos de Autoconsciência Objetiva (Duval; Wicklund, 1972) e Autoconsciência Pública e Privada (Fenigstein; Scheier; Buss, 1975), que afirmam que diferentes formas de autofoco modulam intensamente as respostas emocionais e comportamentais diante de estímulos sociais. No iEaD, esses estímulos são amplificados pela presença contínua de câmeras, múltiplas telas, chats, gravações e indicadores de engajamento (Souza *et al.*, 2010; Souza *et al.*, 2012; Souza; Rangel, 2015), o que aumenta a probabilidade de ativação da Autoconsciência Pública.

7.5.1 A centralidade da Autoconsciência como mecanismo interpretativo do ambiente digital

Os dados demonstram que a Autoconsciência atua como mecanismo interpretativo primário, filtrando e atribuindo sentido às demandas do ambiente digital. Os docentes imersivos aqueles cujo estilo de Autoconsciência se aproxima da dimensão reflexiva (Trapnell; Campbell, 1999a) elaboram narrativas mais adaptativas, percebem maior autonomia pedagógica e interpretam o ambiente digital como espaço de reorganização profissional, domínio técnico e fluidez cognitiva. Isso se traduz em maior bem-estar, menor tensão emocional e melhor percepção de saúde (Albuquerque; Tróccoli, 2004a; Morin, 2000a; (Nascimento; Paula; Roazzi, 2017).

Em contraste, docentes externalizados, com forte Autoconsciência Pública ou Objetiva, interpretam o iEaD como espaço de ameaça, vigilância e exposição, sentimentos alinhados aos efeitos descritos por Fenigstein, Scheier e Buss (1975). Esses docentes são mais suscetíveis a ansiedade, autocritica e sensação de incompetência, além de apresentarem indicadores mais elevados de mal-estar emocional (Waltermann; Martins; Gedrat, 2022b). Assim, a Autoconsciência

funciona como variável moderadora que explica por que condições objetivas semelhantes produzem impactos tão distintos entre indivíduos.

7.5.2 Tensões entre performatividade, identidade docente e saúde

A imersão no ambiente digital reorganiza elementos fundamentais da identidade docente. Os discursos qualitativos apontam para tensões entre autenticidade, performatividade e presença pedagógica, fenômenos já identificados pela literatura sobre docência digital (Carvalho, Schutz; Amaral, 2023b; Veloso; Mill; Moreira, 2023c). Os docentes relataram sensações de artificialidade, encenação, necessidade de controlar cada gesto e receio de cometer erros registrados. Tais tensões ativam processos de Autoconsciência Pública, ampliando a preocupação com o olhar alheio e com a avaliação discente.

Ao mesmo tempo, a performatividade gera desgaste cognitivo e emocional, pois o docente, além de ensinar, administra simultaneamente sua imagem, o ambiente doméstico, a plataforma digital, o chat e a dinâmica da turma. Esse cenário confirma a hipótese de “sobrecarga cognitiva ampliada” em ambientes virtuais (Santo; Cardoso; Santos, 2023b), que tende a ser maior em professores mais externalizados, devido à hipervigilância emocional. Consequentemente, esses docentes apresentam maior probabilidade de vivenciar sintomas de cansaço digital, autoestima fragilizada e fragmentação identitária (Gomes; Teixeira, 2019).

7.5.3 A saúde docente como fenômeno relacional e ecológico

A saúde docente, conforme revelado pela presente pesquisa, deve ser compreendida como fenômeno ecológico, não restrito ao indivíduo. Ela depende da interação entre fatores pessoais (estilo de Autoconsciência, repertório emocional, estratégias de enfrentamento) e fatores ambientais (condições institucionais, infraestrutura tecnológica, cultura avaliativa, suporte pedagógico). Waltermann *et al.* (2022b) apontam que o sofrimento docente é uma resposta às condições de trabalho, e não exclusivamente a características pessoais.

No iEaD, essa interdependência é ainda mais evidente. Professores com maior suporte institucional relataram menos ansiedade e maior autonomia pedagógica, enquanto os que vivenciaram desamparo técnico ou pressões por produtividade apresentaram maior desgaste emocional. Isso demonstra que:

- A Externalização se intensifica em ambientes pouco sustentados, gerando sofrimento.
- A Imersão floresce em ambientes acolhedores, gerando saúde.

Assim, cuidar da saúde docente implica transformar condições de trabalho, e não apenas oferecer estratégias individuais de enfrentamento.

7.5.4 O iEaD como campo de vulnerabilidades e potencialidades

Apesar de gerar vulnerabilidades, o iEaD também produz potencialidades importantes, especialmente para docentes imersivos. Eles relatam ampliação da criatividade didática, maior domínio tecnológico, autonomia na condução de aulas e reorganização positiva de suas práticas. Alguns relataram até mesmo melhora no equilíbrio emocional e no autocontrole, especialmente após dominarem as ferramentas digitais, achado coerente com a noção de autorregulação reflexiva descrita por Morin (2000a), Trapnell e Campbell (1999a) e Nascimento e colaboradores (Nascimento, 2008; Nascimento *et al.*, 2024; Nascimento; Paula; Roazzi, 2017).

Por outro lado, para docentes externalizados, o iEaD funcionou como campo de amplificação de fragilidades. A hiperexposição, a autovigilância e a performatividade criaram condições propícias para ansiedade, ruminação, exaustão e sensação de inadequação, confirmando o que Fenigstein, Scheier e Buss (1975) apontaram sobre os riscos da Autoconsciência Pública e Ansiedade Social em contextos de avaliação social.

Assim, o iEaD não é intrinsecamente bom ou ruim: ele amplifica aquilo que o docente já possui como estilo de processamento cognitivo e afetivo.

7.5.5 Síntese integrativa

A partir dos resultados, é possível construir uma síntese abrangente:

1. O iEaD produz transformações profundas na subjetividade docente.
2. A Autoconsciência é o mecanismo psicológico que melhor explica essas transformações.
3. Imersão funciona como eixo de adaptação, autorregulação e saúde.
4. Externalização funciona como eixo de vigilância, ansiedade e desgaste.
5. A saúde docente depende da interação entre condições externas e processos internos.

6. O iEaD é um espaço de reorganização identitária, emocional e cognitiva.
7. A compreensão do iEaD exige uma abordagem ecológica, envolvendo indivíduo, instituição e cultura digital.

Assim, pensar o iEaD não é apenas pensar o ensino: é pensar como o docente se percebe, se interpreta e se sente diante das múltiplas camadas do ambiente digital.

Essa visão integrativa reforça a necessidade de políticas institucionais que considerem não apenas formação técnica, mas formação subjetiva, emocional e identitária elementos centrais para promover saúde, bem-estar e qualidade pedagógica na docência contemporânea.

7.6- Implicações dos Achados

Os achados deste estudo não apenas aprofundam a compreensão sobre os efeitos do ensino a distância mediado pela internet (iEaD) sobre os docentes, mas também apontam para implicações amplas que envolvem a formação, a saúde, a identidade profissional e os modos de interpretar o trabalho na era digital. A análise integrada evidencia que a Autoconsciência especialmente nas dimensões de Imersão e Externalização funciona como eixo central na organização da experiência docente, modulando emoções, cognições, comportamentos e percepções sobre a própria prática.

Essas implicações dialogam diretamente com a literatura que reconhece a centralidade da Autoconsciência como mecanismo interpretativo do ambiente social (Duval; Wicklund, 1972; Morin, 2000a; Trapnell; Campbell, 1999a), bem como com estudos contemporâneos sobre docência digital, saúde e subjetividade (Souza *et al.*, 2010; Souza *et al.*, 2012; Souza; Rangel, 2015; Carvalho, Schutz; Amaral, 2023b; Waltermann, Martins; Gedrat, 2022b).

7.6.1 - Compreensão da Autoconsciência

Os resultados deste estudo fortalecem a compreensão de que a Autoconsciência não é um fenômeno monolítico (Nascimento, 2008; 2024), mas um sistema psicológico multifacetado que atua como mediador entre o docente e o ambiente digital. As evidências empíricas indicam que os dois eixos identificados Imersão e Externalização, apresentam implicações muito distintas para a saúde, o bem-estar emocional e a construção de sentido sobre o iEaD.

A Imersão, associada a processos reflexivos e integrativos, confirma o que Trapnell e Campbell (1999a) afirmam sobre *Autoconsciência Reflexiva*, um tipo de autofoco que favorece insight, clareza emocional e autorregulação. No contexto deste estudo, a Imersão emergiu como fator protetivo, relacionado a maior bem-estar, percepção de autonomia e capacidade de adaptação às demandas do ensino mediado por tecnologia. Esses dados também convergem com Morin (2000a), que afirma que a reflexão saudável fortalece a coerência identitária e a integração entre cognição e emoção.

Por outro lado, a Externalização se mostrou alinhada aos efeitos previstos pela Autoconsciência Pública e Objetiva (Fenigstein; Scheier; Buss, 1975; Duval; Wicklund, 1972), marcada por vigilância, autocobrança, medo de julgamento e percepção de exposição. No iEaD, essa dimensão é intensificada pela presença constante da própria imagem, pelas gravações e pelos mecanismos digitais de avaliação (Oliveira; Nascimento, 2020), gerando impactos emocionais significativos.

Assim, os achados oferecem uma contribuição original ao demonstrar que:

- A Autoconsciência é o principal moderador psicológico da experiência docente no iEaD.
- A Imersão amplia recursos internos; a Externalização amplifica vulnerabilidades.
- A forma de autofoco determina o modo como o docente interpreta o ambiente digital.

Essa compreensão permite reposicionar o debate sobre docência e tecnologia, deslocando-o de uma análise centrada apenas em recursos ou metodologias para uma análise psicológica profunda das maneiras pelas quais o professor se percebe e se constrói enquanto sujeito do processo educativo.

7.6.1 - A Docência na Era do iEaD

Os achados desta pesquisa revelam que a docência na era do iEaD não pode mais ser compreendida pelas categorias tradicionais utilizadas na educação presencial. Ela exige novas lentes interpretativas, pois envolve transformações significativas na identidade, na presença pedagógica, na relação com os estudantes, e na saúde emocional do professor.

Um dos principais apontamentos é que o iEaD introduz um regime de hiperexposição e performatividade, conforme discutido por Gubert e Mueller (2020b) e Carvalho, Schutz e Amaral (2023b). No ambiente digital, o docente não apenas ensina: ele administra câmeras, voz, enquadramento, iluminação, chat, multitarefas e a própria imagem em tempo real. Isso exige um nível elevado de autorregulação, o que pode gerar maior desgaste, especialmente para docentes mais externalizados.

Além disso, o iEaD desafia noções clássicas de autoridade pedagógica, controle da sala de aula e presença docente, que passam a ser mediadas por tecnologia, imagens e tempos fragmentados. Como afirmam Veloso, Mill e Moreira (2023c), o professor do século XXI se torna um “sujeito híbrido”, operando entre a dimensão presencial e a virtual, entre o corpo e a imagem, entre o conteúdo e a performatividade.

- Reconfiguração da identidade docente;
- Ampliação de exigências cognitivas e emocionais;
- Maior risco de ansiedade e cansaço digital (Fischer; Freitas, 2022; Bailenson, 2021);
- Redefinição do papel do professor como mediador simbólico, técnico e emocional.

Os achados também revelam que, na prática docente digital, a saúde e o bem-estar não dependem apenas das condições técnicas, mas da mediação subjetiva da experiência. Professores imersivos encontram no iEaD possibilidades de inovação, autonomia e crescimento; professores externalizados vivenciam maior ameaça, autocobrança e tensões internas.

Assim, compreender a docência na era do iEaD exige reconhecer que:

1. A tecnologia modifica a subjetividade docente.
2. Os processos de Autoconsciência determinam a adaptação ao ambiente digital.
3. As demandas emocionais e identitárias são tão relevantes quanto as técnicas.
4. A saúde docente é um fenômeno relacional e ecológico, não apenas individual (Bronfenbrenner, 1979; Waltermann *et al.*, 2022b).
5. O iEaD é um campo de vulnerabilidades, mas também de potencialidades, dependendo do modo como o docente se vê e se interpreta dentro dele.

A partir dos achados desta pesquisa, torna-se evidente que:

- A Autoconsciência é a chave para compreender a experiência do professor no iEaD;
- A Imersão amplia adaptação e saúde; a Externalização amplia vulnerabilidade;
- A docência digital exige novas formas de cuidado emocional, formação subjetiva e suporte institucional;
- O iEaD não é apenas um recurso pedagógico, mas uma nova ecologia de trabalho docente, com impactos profundos sobre cognição, identidade e saúde.

8. CONCLUSÃO

A presente tese investigou os sentidos atribuídos pelos docentes do ensino superior ao ensino a distância mediado pela internet (iEaD), articulando-os às dimensões da Autoconsciência, ao bem-estar e às percepções de saúde. O estudo partiu do pressuposto de que compreender a experiência docente no ambiente digital exige ultrapassar explicações puramente técnicas ou pedagógicas, integrando o modo como os professores se percebem, se interpretam e se organizam subjetivamente frente às demandas do trabalho mediado por tecnologia. Combinando indicadores quantitativos e uma análise qualitativa aprofundada, a pesquisa revelou que a Autoconsciência é um dos mecanismos psicológicos mais centrais para compreender a saúde, o sofrimento e a adaptação dos docentes na era digital.

8.1 – O Presente Estudo e Seus Achados

O estudo analisou 99 docentes do ensino superior da Região Metropolitana do Recife, utilizando uma metodologia mista composta por instrumentos para mensurar o bem-estar físico e mental, escalas de autoconsciência, afetos positivos e negativos, satisfação com a vida e questionário sociodemográfico. Os resultados quantitativos revelaram duas dimensões distintas da Autoconsciência — Imersão e Externalização — que se mostraram fundamentais para compreender o modo como os professores vivenciam o iEaD.

A dimensão Imersão esteve associada a processos reflexivos, aprofundamento interno, autorregulação e senso de domínio. Os docentes imersivos apresentaram maiores níveis de bem-estar subjetivo, indicadores positivos de saúde física e menores relatos de ansiedade e tensão emocional. Para esses professores, o iEaD foi interpretado como espaço de autonomia pedagógica, reorganização cognitiva e ampliação de práticas didáticas. Os dados qualitativos reforçaram essa perspectiva ao revelar que tais docentes percebem o ambiente digital como oportunidade de crescimento, flexibilização e inovação.

Em contraste, a dimensão Externalização foi associada à vigilância intensa, preocupação com o olhar externo, medo de julgamento e sensação ampliada de exposição. Os docentes com altos níveis de Externalização relataram maior desgaste emocional, sintomas de ansiedade, fadiga digital, insegurança e percepção de ameaça constante. Os indicadores quantitativos mostraram que

esses docentes tendem a apresentar níveis mais baixos de saúde física e psicológica, além de relatar maior sobrecarga cognitiva durante as aulas *online*.

A Figura 13 sintetiza os resultados obtidos.

Figura 13 – Mapa Conceitual Sintetizando os Achados



Fonte: Autores (2025)

Além das dimensões da Autoconsciência, o estudo identificou temas emergentes relevantes: hiperexposição, performatividade, reorganização da identidade docente, sobrecarga cognitiva, diluição das fronteiras pessoais e profissionais, e impactos emocionais resultantes da maior vigilância social no ambiente digital. A análise holística mostrou que tais temas são modulados diretamente pela forma como o docente se percebe e se concentra internamente ou externamente.

Assim, os resultados indicam que o iEaD não produz um único tipo de experiência docente, mas que sua vivência depende fortemente dos mecanismos subjetivos ativados individualmente - especialmente da forma de Autoconsciência predominante.

8.2 – Um Novo Entendimento

A partir dos resultados obtidos, torna-se possível delinear um novo entendimento sobre a docência mediada por tecnologia, fundamentado em três pilares interpretativos: psicológico, identitário e ecológico. Esses pilares revelam que o iEaD, mais do que uma modalidade de ensino, constitui um ambiente de produção de subjetividade.

8.2.1 – A dimensão psicológica: a Autoconsciência como mecanismo organizador

Os achados colocam a Autoconsciência como variável central para compreender a experiência docente no iEaD. Ela funciona como um filtro interpretativo que organiza o modo como o professor reage às demandas, interpreta interações sociais e constrói seu estado emocional durante o processo de ensino.

Assim, a Autoconsciência deixa de ser apenas uma característica individual e passa a ser um eixo explicativo do impacto emocional e cognitivo do iEaD. Esse achado representa uma contribuição inédita para o campo, uma vez que demonstra que o sofrimento docente no ambiente digital não é necessariamente efeito direto da tecnologia, mas do modo como o docente internaliza e ressignifica sua presença no espaço mediado.

8.2.2 – A dimensão identitária: o *self* docente em transformação

A docência digital revelou-se um espaço de intensa reorganização do *self* profissional. Para muitos docentes, a presença mediada por telas se torna um campo de conflito entre autenticidade e performatividade. A identidade docente, historicamente sustentada por presença corporal, autoridade simbólica e interação direta, passa a ser reconfigurada em termos de imagem, responsividade técnica e visibilidade ampliada.

Com isso, o iEaD coloca o professor diante de desafios identitários inéditos:

- necessidade de administrar a própria imagem;
- sentir-se avaliado continuamente;
- reconstruir o sentido de presença pedagógica;
- negociar fronteiras entre vida profissional e privada;

- redefinir sua autoridade no espaço digital.

Essa reconfiguração identitária não é neutra: ela exige esforço emocional contínuo que pode fortalecer ou fragilizar o docente, a depender de sua capacidade reflexiva e de seu ambiente institucional.

8.2.3 – A dimensão ecológica: saúde docente como fenômeno relacional

A saúde e o bem-estar docente emergem, nesta tese, como fenômenos ecológicos. Isso significa que o equilíbrio emocional do professor depende da interação entre fatores pessoais, culturais, institucionais, tecnológicos e relacionais.

Os achados mostram que:

- instituições com suporte adequado reduzem Externalização;
- ambientes avaliativos rígidos aumentam vigilância e ansiedade;
- suporte técnico eficiente favorece Imersão;
- precariedade de condições amplia desgaste psicológico;
- culturas digitais baseadas em produtividade excessiva intensificam sofrimento.

Portanto, a saúde docente na era digital não pode ser tratada como responsabilidade individual. Ela precisa de ações institucionais estruturais que considerem o professor como sujeito emocional, relacional e cognitivo, e não apenas como executor de tarefas pedagógicas.

8.3 – Limitações e Estudos Futuros

Como toda pesquisa científica, este estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados, bem como aponta caminhos para investigações futuras.

8.3.1 – Limitações

1. Recorte geográfico e institucional

A amostra concentrou-se em docentes da Região Metropolitana do Recife e de instituições privadas. Embora esse recorte ofereça profundidade contextual, limita a generalização para outras regiões e realidades institucionais.

2. Caráter transversal da coleta

Os dados foram coletados em um único momento, impossibilitando observar mudanças na Autoconsciência e na experiência docente ao longo do tempo. Estudos longitudinais poderiam revelar como esses processos se transformam.

3. Autopercepção como principal fonte de informação

Embora escalas e entrevistas aprofundem o fenômeno, os dados dependem da percepção subjetiva dos docentes. Pesquisas futuras podem incluir observação direta de aulas e análise de comportamentos não verbais.

4. Complexidade da Autoconsciência

Apesar de a pesquisa ter identificado duas dimensões centrais, a Autoconsciência é multifacetada. Estudos futuros podem examinar subdimensões adicionais, como ruminação, autoempatia e reflexividade mediada.

8.3.2 – Estudos Futuros

1. Pesquisas longitudinais

Investigações que acompanhem docentes ao longo de semestres ou anos podem descrever como a Autoconsciência se reconfigura conforme o domínio tecnológico aumenta.

2. Intervenções baseadas em Autoconsciência Reflexiva

Estudos podem testar se programas de formação docente focados em autoconsciência, regulação emocional e autorreflexão reduzem níveis de ansiedade e externalização.

3. Comparação entre modalidades

Investigações comparando experiências no presencial, híbrido e digital podem aprofundar entendimentos sobre o papel da presença, da câmera e da mediação tecnológica.

4. Impacto institucional

Pesquisas podem explorar como políticas de avaliação, cultura organizacional e infraestrutura tecnológica modulam Externalização e Imersão.

5. Estudos neuropsicológicos

Avanços metodológicos podem examinar correlações entre ativação cerebral, atenção, fadiga digital e autoconsciência, ampliando a compreensão cognitiva do fenômeno.

8.4 – Comentários Finais

A presente tese demonstrou que o iEaD não é apenas uma ferramenta, mas um ambiente de transformações subjetivas, afetivas e identitárias. A Autoconsciência — em sua expressão como Imersão e Externalização — emerge como mecanismo-chave para compreender as diferentes experiências docentes. Esse avanço teórico permite reinterpretar a docência digital sob uma perspectiva psicológica profunda, trazendo contribuições relevantes para a formação de professores, para as políticas institucionais e para a promoção de saúde docente.

Em síntese, este estudo contribui para:

- ampliar a compreensão da docência digital como fenômeno psicoeducacional;
- fortalecer o entendimento teórico da Autoconsciência aplicada ao trabalho docente;
- apontar estratégias de cuidado, formação e políticas públicas que promovam saúde e bem-estar;
- oferecer novos caminhos para pesquisas científicas no campo da Psicologia Educacional e da Educação Superior.

À luz dos resultados apresentados, torna-se imprescindível problematizar criticamente o ensino à distância mediado pela internet (iEaD) para além de suas promessas de inovação, flexibilidade e ampliação do acesso à educação superior. Embora essa modalidade represente um avanço tecnológico relevante, os achados desta pesquisa evidenciam que, quando implementada sob lógicas predominantemente instrumentais, produtivistas ou de controle, o iEaD tende a intensificar processos de hiperexposição, vigilância permanente e performatividade docente, com repercussões diretas sobre a saúde física e mental dos professores. A mediação constante das tecnologias digitais mostrou-se capaz de amplificar estilos de autoconsciência marcados pela externalização e pela ruminação, favorecendo experiências de desgaste emocional, autocobrança excessiva e fragilização do bem-estar subjetivo. Assim, o iEaD não pode ser compreendido apenas como um recurso pedagógico neutro, mas como um ambiente psicossocial complexo, no qual se entrelaçam dimensões técnicas, institucionais e subjetivas. A crítica aqui formulada não se dirige à modalidade em si, mas às condições históricas e organizacionais sob as quais ela tem sido expandida, reforçando a necessidade de políticas educacionais e institucionais

que reconheçam os limites do modelo, promovam a proteção da saúde docente e incorporem o cuidado com a subjetividade como eixo central da sustentabilidade do ensino superior na era digital.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. T.; NOVAES, M. A.; ZARRO, M. I. M. Desafios na formação de professores para atuação na EAD. *Revista Paidéi@*, v. 12, n. 21, 2020.

ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCCOLI, B. T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 153-164, 2004a.

ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCOLI, B. T. Development of a subjective well-being scale. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 153–164, 2004b.

ALVES, J. M. P. et al. Ensino à distância: características e desafios. *Consciência*, 2020.

ALVES, L. et al. Educação remota, pandemia e desafios do ensino superior. *Revista Estilos da Clínica*, 2020.

ALSHABOUL, Y. M.; ALKHATIB, A. A.; ALKHATIB, B. A. *Distance education challenges: insight from a nationwide teacher-centric study post-COVID-19 for informed advancements*. *Frontiers in Education*, v. 9, 2024, art. 1374641. DOI: [10.3389/feduc.2024.1374641](https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1374641).

AMARILLA, P. F. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educação em Revista*, v. 27, n. 2, 2011.

BAILENSEN, J. Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, v. 2, n. 1, 2021. DOI: [10.1037/tmb0000030](https://doi.org/10.1037/tmb0000030)

BARROS, D. M. V.; GUERREIRO, A. M. Novos desafios da educação a distância: programação e uso de chatbots. *Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 2, 2019.

BARROS, L.; GUERREIRO, M. Educação a distância no Brasil: histórico, desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019.

BENEVIDES, M. O.; SABBATINI, M. Formação de professores para educação a distância no panorama dos cursos livres na internet. UFPE, 2023.

BRANDÃO, C.; SOUZA, R.; JÚNIOR, P. Sofrimento, sentido e subjetividade no trabalho docente em tempos digitais. *Revista Perspectivas em Educação*, 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CARMO, R.; FRANCO, A. Da docência presencial à docência *online*: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista*, v. 35, 2019a.

CARMO, R.; FRANCO, A. Competências docentes na Educação a Distância. *Revista Educação e Linguagem*, 2019b.

CARVALHO, P.; SCHUTZ, D.; AMARAL, C. Transformações na prática docente em ambientes virtuais. *Educação & Sociedade*, 2023a.

CARVALHO, P.; SCHUTZ, D.; AMARAL, C. Transformações na prática docente em ambientes virtuais: implicações para identidade e saúde. *Educação & Sociedade*, 2023b.

CARVALHO, R. N. G. et al. Tecnologias digitais na educação. *RECIMA21*, v. 4, n. 1, 2023.

CARRILHO, S. L. S. O iEAD e os processos de aprendizagem no ensino superior: a importância dos fatores individuais. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CARRILHO, S. L. S. Sentidos do impacto de ensino a distância mediado pela internet. Projeto de Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – UFPE, 2023.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Boston: Christensen Institute, 2013a.

COSTA, M. A. B.; GUEDES, P. S.; GUERRA, R. S. Desafios da educação à distância *online*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, v. 7, n. 9, 2021.

DAVOODY, N.; GHASEMI, M.; KHAJEHPOUR, M.; SHAHMORADI, L. Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on learning experience, mental health, adaptability, and resilience among health informatics master's students. *JMIR Medical Education*, v. 11, 2025, e63708. DOI: [10.2196/63708](https://doi.org/10.2196/63708).

DIAS, E. G.; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. *Revista Sustinere*, v. 11, n. 1, 2023.

DIAS, P. M. Cultura de inovação na educação a distância e em rede. *e-Curriculum*, v. 18, n. 4, 2020.

DIENER, E.; RYAN, K. Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, v. 39, n. 4, p. 391-406, 2009. DOI: [10.1177/008124630903900402](https://doi.org/10.1177/008124630903900402).

DIENER, E.; SUH, E.; LUCAS, R. E.; SMITH, H. L. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, v. 125, n. 2, p. 276-302, 1999. DOI: [10.1037/0033-2909.125.2.276](https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276).

DUVAL, S.; WICKLUND, R. A theory of objective self-awareness. New York: Academic Press, 1972.

FENIGSTEIN, A.; SCHEIER, M. F.; BUSS, A. H. Public and private self-consciousness: assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 43, n. 4, p. 522–527, 1975. DOI: [10.1037/h0076760](https://doi.org/10.1037/h0076760).

FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L. B. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. *Research, Society and Development*, v. 9, 2020.

FISCHER, A.; FREITAS, L. Fadiga digital e trabalho docente: efeitos psicossociais da mediação por telas. *Cadernos de Psicologia Social*, 2022.

FUJITA, F.; DIENER, E. Life satisfaction set point: stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 88, n. 1, p. 158-164, 2005. DOI: [10.1037/0022-3514.88.1.158](https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.158).

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000. DOI: [10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6).

GAST, C.; FIGUEIREDO, F. F. Educação à distância (EAD): atuação profissional no ensino superior. IF Goiano, s.d.

GILL, T. M.; FEINSTEIN, A. R. A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. *JAMA*, v. 272, 1994. DOI: [10.1001/jama.1994.03520080061045](https://doi.org/10.1001/jama.1994.03520080061045).

GIROUX, H. A. When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education*, v. 8, n. 6, p. 750-758, 2010.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

GOMES, A.; TEIXEIRA, M. Validação brasileira da Escala de Autoconsciência Revisada (EAC-R). *Revista Avaliação Psicológica*, 1996.

GOMES, A.; TEIXEIRA, M. Saúde docente, hiperconectividade e trabalho remoto: desafios emergentes. *Revista de Psicologia e Trabalho*, 2019.

GOMES, E. Gerações da educação a distância: uma revisão teórica e histórica. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009a.

GOMES, M. J. Problemáticas da avaliação em educação *online*. In: Conferência Internacional de TIC na Educação, 2009.

GUBERT, A. L.; MUELLER, F. Letramento digital: desafios nos cursos de educação à distância EAD. *Revista Multitexto*, v. 8, 2020.

GUBERT, D.; MUELLER, L. Desafios contemporâneos da EaD no ensino superior. *Revista Interface*, 2020a.

GUBERT, D.; MUELLER, L. Docência *online* e desafios contemporâneos: entre autonomia e vigilância. *Revista Interface*, 2020b.

HAYNES, S. N.; O'BRIEN, W. H. Functional analyses in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*, v. 10, 1990.

HERMANS, H. J. M. *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and *online* learning. *EDUCAUSE Review*, 2020.

HUMPHREYS, P.; KLUGER, A. N.; ZOHAR, D. The interactive effects of feedback sign and feedback frequency on performance: a longitudinal field study. *Academy of Management Journal*, v. 57, n. 2, p. 327-348, 2014.

JUNIO, S. S. *et al.* Ensino a distância: conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao professor do ensino superior. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 2, 2022.

JÚNIOR, P.; SOUZA, R.; BRANDÃO, C. Docência *online* e novos arranjos cognitivos na relação professor-aluno. *Revista Reflexão e Ação*, 2022.

LUHMANN, M. *et al.* Subjective well-being and adaptation to life events: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 102, n. 3, p. 592-615, 2012. DOI: [10.1037/a0025948](https://doi.org/10.1037/a0025948).

MAIA, M.; RAMOS, J. Performatividade, autoimagem e sofrimento emocional na docência on-line. *Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2022.

MARQUES, F. *Educação a distância avança no setor privado e predomina nas licenciaturas*. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, 30 jan. 2025.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação: um ensaio. *Em Rede*, v. 7, n. 1, 2020.

MATOS, A. P. S.; SOUZA-ALBUQUERQUE, C. M. Estilo de vida, percepção de saúde e estado de saúde em estudantes universitários portugueses. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2006.

MATOS, A. S. Desenvolvimento da autoconsciência em crianças obesas: relações com autoconceito fenomenal e bem-estar subjetivo. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MATOS, M. Autoconsciência e processos de autorregulação psicológica. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2020.

MATTA, C. A.; NASCIMENTO, A. M. Autoconsciência e mediação cognitiva: perspectivas na Psicologia Cognitiva Contemporânea. Recife: UFPE, 2020.

MEANS, B.; TOYAMA, Y.; MURPHY, R.; BAKIA, M.; JONES, K. The effectiveness of *online* and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, v. 115, n. 3, p. 1-47, 2014.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (ed.). *Theoretical principles of distance education*. London; New York: Routledge, 1993. p. 22-38.

MORIN, A. The *self*-reflective function: theory and evidence. *Review of General Psychology*, v. 4, p. 365–392, 2000a.

MORIN, A. Evans and Cruse's "reflexive mind": a commentary. *Review of General Psychology*, v. 4, p. 365–372, 2000b.

MORIN, A. History of exposure to audiences as a developmental antecedent of public *self*-consciousness. *Current Research in Social Psychology*, 2000c.

MORIN, A. *Self*-awareness and the left hemisphere: the linguistic pathway to consciousness. *Open Access Consciousness Research*, v. 8, p. 1-21, 2017.

NASCIMENTO, A. M. Autoconsciência situacional, imagens mentais, religiosidade e estados incomuns da consciência. Tese (Doutorado) – UFPE, 2008.

NASCIMENTO, A. M. Autoconsciência, imagens mentais e mediação cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2013a.

NASCIMENTO, A. M. Mediação icônica e autoconsciência: um estudo cognitivo da autorreflexão humana. Recife: UFPE, 2013b.

NASCIMENTO, A. M. Autoconsciência na pandemia de Covid-19: desafios cognitivos e afetivos. In: *Psicologia na Pandemia de Covid-19*. Recife: UFPE, 2024.

NASCIMENTO, A. M. *et al.* Autoconsciência e afetos: enlaces entre afeto e cognição nos processos de desenvolvimento do *self*. EDUCAmazônia, 2020.

NASCIMENTO, A. M. *et al.* Mediação icônica e autoconsciência: novos horizontes teóricos na Psicologia Cognitiva. Recife: LACCOS/UFPE, 2019.

NASCIMENTO, A. M.; ROAZZI, A. Autoconsciência situacional e disposicional: uma revisão crítica. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 21, p. 87–104, 2013.

NASCIMENTO, A. M.; PAULA, R. A.; ROAZZI, A. Autoconsciência, religiosidade e depressão na formação presbiteral em seminaristas católicos: um estudo ex-post-facto. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 35–48, 2017.

NASCIMENTO, A. M.; ROAZZI, A.; DAMASCENO, R. O. *Self-awareness, religiosity, and worry in the Brazilian population in the first year of the Covid-19 pandemic (2020) and their relationships with death anxiety due to Coronavirus: hypothesis of mediation.* In: NASCIMENTO, A. M.; ROAZZI, A. (Eds.) *The reinvented self in a post-pandemic world: cross-cultural psychological perspectives.* Curitiba: Editora CRV, 2024. p. 26–79. DOI: [10.24824/978652516312.3](https://doi.org/10.24824/978652516312.3).

NOLEN-HOEKSEMA, S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, v. 100, n. 4, p. 569-582, 1991. DOI: [10.1037/0021-843X.100.4.569](https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569).

OLIVEIRA, A. L.; SCHUTZ, J. A.; AMARAL, M. A. F. *Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas.* Cruz Alta: Ilustração, 2021.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 2020.

OLIVEIRA, E. R.; NASCIMENTO, C. O. Os novos desafios da educação à distância no Brasil. SAJEBTI, 2020.

OLIVEIRA, I.; NASCIMENTO, A. Educação, tecnologia e cognição: impactos da hipercultura no ensino superior. *Revista Cognitio*, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. *Constitution of the World Health Organization.* Geneva: WHO, 1948.

OTTAVIANI, C. *et al.* Rumination and cardiovascular disease: a systematic review and framework for future studies. *International Journal of Psychophysiology*, v. 154, p. 7-16, 2020.

RIBEIRO, P. P. M. A educação à distância e seus desafios para sua expansão no ensino brasileiro. Monografia – UFSJ, 2019.

RIBEIRO, S. Exclusão digital no Brasil e seus impactos educacionais. *Cadernos de Tecnologia e Educação*, 2019.

RUINI, C.; FAVA, G. A. The concept of eudaimonic well-being: history, measurement, and applications. *Journal of Positive Psychology*, v. 17, n. 3, p. 305-321, 2022.

RYFF, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 57, n. 6, p. 1069-1081, 1989. DOI: [10.1037/0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069).

SANTO, E. E.; CARDOSO, A. L.; SANTOS, A. G. Avaliação da aprendizagem no ensino à distância *online*: perspectivas teórico-metodológicas. *Revista FAEEBA*, 2023.

SANTO, J.; CARDOSO, V.; SANTOS, R. Mediação pedagógica em ambientes virtuais: uma leitura crítica. *Revista de Educação Contemporânea*, 2023a.

SANTO, J.; CARDOSO, V.; SANTOS, R. Sobrecarga cognitiva em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educação Contemporânea*, 2023b.

SANTO, M. S.; OLIVEIRA, G. B.; SANTOS, J. O. S. A. Um olhar sobre a formação de professores para atuarem na educação a distância. *Brazilian Journal of Development*, 2020.

SANTOS, E.; OLIVEIRA, A.; SANTOS, R. Formação docente e TDIC: desafios na era digital. *EAD em Foco*, 2020a.

SANTOS, E.; OLIVEIRA, A.; SANTOS, R. Formação docente e TDIC: desafios contemporâneos. *EAD em Foco*, 2020b.

SCHEIER, M. F.; CARVER, C. S. Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, v. 4, n. 3, p. 219-247, 1985. DOI: [10.1037/0278-6133.4.3.219](https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219).

SCHEIER, M. F.; CARVER, C. S. *Self-focused attention and the self–other distinction: conceptual refinements*. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 35, n. 9, p. 625-636, 1977. DOI: [10.1037/0022-3514.35.9.625](https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.9.625).

SILVA, A. R.; DUVAL, S. *Self-awareness and the self–other distinction: conceptual refinements*. *Journal of Mind & Behavior*, 2001.

SILVA, L. F. et al. Uma primeira experiência em educação a distância tradicional: desafios sob a perspectiva discente. *Brazilian Journal of Health Review*, 2021.

SILVA, M. D. S. et al. Percepção docente sobre inveja, bem-estar subjetivo e saúde mental. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 2020.

SILVEIRA, A. P.; PICCIRILLI, G. M. R.; OLIVEIRA, M. E. Os desafios da educação à distância e o ensino remoto emergencial em meio à pandemia da Covid-19. *RELEDUC*, 2020.

SILVEIRA, K.; PICCIRILLI, L.; OLIVEIRA, M. Competências emocionais e bem-estar docente no ensino remoto. *Revista Educação em Foco*, 2020.

SOUZA, B. C.; RANGEL, J. F. L. B. R. JR. Speed of processing and creativity in the digital age. *Business Creativity and the Creative Economy*, 2015.

SOUZA, B. C. et al. MMORPGs and cognitive performance. *Computers in Human Behavior*, 2010.

SOUZA, B. C. et al. Putting the Cognitive Mediation Networks Theory to the test. *Computers in Human Behavior*, 2012.

- TEIXEIRA, M.; GOMES, W. B. Escala de Autoconsciência Revisada (EAC-R): características psicométricas numa amostra de adolescentes brasileiros. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1996.
- TOMASELLO, M. As origens culturais da aquisição do conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- TOMASELLO, M. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003b.
- TRAPNELL, P. D.; CAMPBELL, J. D. Private self-consciousness and the five-factor model of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 76, p. 284–304, 1999a. DOI: [10.1037/0022-3514.76.2.284](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.284).
- TRAPNELL, P. D.; CAMPBELL, J. D. Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR) – versão original. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999b.
- VELOSO, B.; MILL, D.; MOREIRA, J. A. Educação híbrida como tendência histórica. Dialogia, 2023a.
- VELOSO, B.; MILL, D.; MOREIRA, J. O “novo normal” educacional: desafios éticos e políticos na educação pós-pandemia. Revista Utopía, 2023b.
- VELOSO, B.; MILL, D.; MOREIRA, J. O novo normal educacional: dinâmicas políticas e subjetivas da educação pós-pandemia. Revista Utopía, 2023c.
- WALTERMANN, M. E.; MARTINS, M. I. M.; GEDRAT, D. Felicidade e trabalho na percepção dos professores do ensino superior. Perspectivas em Diálogo, 2022a.
- WALTERMANN, M.; MARTINS, G.; GEDRAT, D. Saúde e trabalho docente no ensino superior: condições e sofrimento. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 2022b.
- WALTERMANN, M. E.; MARTINS, M. I. M.; GEDRAT, D. C. *Trabalho em home office, felicidade e saúde do professor universitário*. ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 12, n. 2, p. 184-196, 2022c.
- WITEZE JUNIOR, G.; BORGES, K. P.; SANTOS, C. H. Pandemia, EaD e ensino remoto emergencial no Instituto Federal de Goiás (Brasil). Revista Brasileira de Educação, v. 29, 2024.
- WOYCIEKOSKI, C.; STENERT, F.; HUTZ, C. S. Determinantes do bem-estar subjetivo. Psico, v. 43, n. 3, p. 280-288, jul./set. 2012.
- ZABALBA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANON, C.; TEIXEIRA, M. A. P. Adaptação do Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR) para estudantes universitários brasileiros. *Interação em Psicologia*, v. 10, n. 1, p. 75-82, 2006. DOI: [10.5380/psi.v10i1.5771](https://doi.org/10.5380/psi.v10i1.5771).

ZAUTRA, A. J.; HEMPEL, A. Subjective well-being and physical health: a narrative literature review with suggestions for future research. *The International Journal of Aging and Human Development*, v. 19, n. 2, p. 95–110, 1984. DOI: [10.2190/a9rb-7d02-g77k-m3n6](https://doi.org/10.2190/a9rb-7d02-g77k-m3n6).

ANEXOS

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊNCIA, BEM-ESTAR E PERCEPÇÕES DE SAÚDE DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

A pesquisa examina o impacto do Ensino à Distância mediado pela internet no bem-estar, autoconsciência e saúde dos docentes do ensino superior na Região Metropolitana do Recife. Analisando como a autoconsciência dos professores influencia sua adaptação e percepção do EAD, o estudo visa entender as complexas relações entre esses aspectos investigados e oferecer insights para melhorar o ambiente de trabalho e a qualidade do ensino. A investigação propõe-se a desenvolver políticas sustentáveis que abordem os desafios emocionais, cognitivos e físicos enfrentados pelos docentes, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos impactos do EAD no contexto educacional atual.

* Indicates required question

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Principal: SILVANIA LÚCIA DA SILVA CARRILHO

Instituição: UFPE

Contato: Telefone: 81.99989-9415 e Email: silvania_lucia@yahoo.com

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo deste estudo é Descrever o campo de significados do Ensino Superior à Distância e mapear suas inter-relações com níveis e tipos de Autoconsciência, Bem-estar Subjetivo e Percepções de Saúde em docentes universitários, e testar a hipótese da Mediação da Autoconsciência das inter-relações entre os processos elencados.

Procedimentos:

Os participantes serão solicitados aos participantes a preencherem Questionário pelo google forms. A participação deverá levar aproximadamente 30 minutos para ser concluída.

Riscos e Benefícios:

Os principais riscos associados a esta pesquisa incluem a possibilidade de sentimentos de frustração devido aos desafios acadêmicos encontrados durante a resposta aos questionários. No entanto, o estudo tem como benefícios propiciar momentos de reflexão e avaliação pessoal sobre a realidade como docente em EAD com potencial incremento de autoconhecimento e melhorias nos níveis de bem-estar e desempenho profissional.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo absoluto. Os dados serão armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Nenhuma informação pessoal identificável será divulgada sem sua permissão.

Participação Voluntária:

A participação é totalmente voluntária. Você pode optar por não participar ou se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você.

Declaração de Consentimento:

Eu li e comprehendi as informações acima. Tenho ciência de que minha participação é voluntária e que posso me retirar do estudo a qualquer momento sem consequências negativas. Eu concordo em participar da pesquisa descrita.

Nome do Participante: pesquisa anônima.

- Você aceita participar da pesquisa? *

Mark only one oval.

Sim. Aceito participar da pesquisa

Não. Não aceito participar da pesquisa *Skip to question 185*

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

2. E-mail (caso deseje receber cópia do TCLE)

Perguntas Abertas

INSTRUÇÃO:

Responda as questões que seguem sobre o EAD. Procure ser objetivo(a) e relatar com detalhes o modo como tem vivenciado e percebe o assunto perguntado. Não há resposta certa ou errada, queremos conhecer sua vivência e opinião pessoal.

3. 1- O que é o EAD para você? *

4. 2- O Ensino na modalidade do EAD causa impactos em você? Caso sim, * descreva-os em detalhes.

Instrumentos Psicológicos

INSTRUÇÕES:

Nesta seção do questionário você responderá a alguns instrumentos psicológicos que nos auxiliarão a compreender melhor suas respostas ao formulário da pesquisa. Leia com atenção cada item, e seja espontâneo(a) em sua resposta, não pense muito em cada item, responda de acordo com o que lhe vier de imediato à mente.

ESCALA DE AUTOCONSCIÊNCIA SITUACIONAL

INSTRUÇÃO:

Este instrumento psicológico avalia as características de sua autoatenção, ou seja, a maneira como você tem consciência de você mesmo(a) EXATAMENTE AGORA, NESTE EXATO INSTANTE. Marque o número na escala abaixo que melhor descreve sua concordância com o conteúdo de cada autoafirmação relacionada a como você se percebe neste exato momento e não na vida em geral, indo desde o número '1' que significa 'discordo totalmente do conteúdo da autoafirmação' ao número '5' que significa 'concordo totalmente com o conteúdo da autoafirmação':

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo um pouco
- 3 - Nem discordo, nem concordo
- 4 - Concordo um pouco
- 5 - Concordo totalmente

5. 1.Neste instante, eu avalio algum aspecto que me diz respeito. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

6. 2.Neste instante, eu penso sobre aspectos meus que me causam ansiedade. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

7. 3.Neste instante, eu não estou pensando em mim mesmo(a) buscando melhor *
conhecer meus pensamentos, emoções e necessidades.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

8. 4.Neste instante, eu estou em silêncio falando comigo mesmo(a) sobre mim. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

9. 5.Neste instante, eu fantasio uma situação sobre um assunto que me preocupa. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

10. 6.Neste instante, eu não me vejo em meus pensamentos envolvido(a) com *
coisas que ajudam em meu desenvolvimento pessoal.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

11. 7.Neste instante, eu não estou prestando atenção em mim mesmo(a). *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

12. 8.Neste instante, eu não estou preocupado(a) comigo. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

13. 9.Neste instante, eu me avalio em meus pensamentos procurando aprender algo novo sobre mim. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

14. 10.Neste instante, eu estou me vendo em minha mente. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

15. 11.Neste instante, eu me vejo de corpo inteiro em minha mente. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

16. 12.Neste instante, eu estou pensando se me considero uma pessoa atraente * fisicamente.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

17. 13.Neste instante, eu reflito sobre minhas necessidades.*

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

POSITIVE AND NEGATIVE AFFECT SCALE - PANAS (Escala de afeto positivo e negativo)

INSTRUÇÃO:

Esta escala consiste em um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada item e depois marque a resposta adequada no espaço abaixo da palavra.

Indique até que ponto você tem se sentido desta forma ultimamente.

- 1- Nem um pouco
- 2- Um pouco
- 3- Moderadamente
- 4- Bastante
- 5- Extremamente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

18. 1- Aflito(a) **Mark only one oval.*

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente**19. 2- Amável ****Mark only one oval.*

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente**20. 3- Amedrontado(a) ****Mark only one oval.*

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente**21. 4- Angustiado(a) ****Mark only one oval.*

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

22. 5- Animado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

23. 6- Apaixonado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

24. 7- Determinado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

25. 8- Dinâmico(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

26. 9- Entusiasmado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

27. 10- Forte *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

28. 11- Humilhado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

29. 12- Incomodado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

30. 13- Inquieto(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nerr Extremamente

31. 14- Inspirado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nerr Extremamente

32. 15- Irritado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nerr Extremamente

33. 16- Nervoso(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nerr Extremamente

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

34. 17- Orgulhoso(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

35. 18- Perturbado(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

36. 19- Rancoroso(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

37. 20- Vigoroso(a) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Extremamente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

QUESTIONÁRIO DE RUMINAÇÃO E REFLEXÃO

INSTRUÇÃO:

Para cada uma das declarações abaixo, indique seu nível de concordância ou discordância marcando um dos números da escala abaixo de cada declaração. Use a escala como mostrada abaixo:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Neutro
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

38. 1. Minha atenção é frequentemente focada em aspectos de mim mesmo(a) sobre os quais eu gostaria de parar de pensar. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

39. 2. Eu sempre pareço estar remoendo, em minha mente, coisas recentes que eu disse ou fiz. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

40. 3. Às vezes, é difícil para mim parar de pensar sobre mim mesmo(a). *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

41. 4. Muito depois de uma discordância ou discussão ter acabado, meus pensamentos continuam voltados para o que aconteceu. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

42. 5. Eu tendo a ruminar ou deter-me sobre coisas que acontecem comigo por um longo período depois. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

43. 6. Eu não perco tempo repensando coisas que já estão feitas e acabadas. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

44. 7. Eu frequentemente fico revendo em minha mente o modo como eu agi em uma situação passada. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

45. 8. Eu frequentemente me pego reavaliando alguma coisa que já fiz. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

46. 9. Eu nunca fico ruminando ou pensando sobre mim mesmo(a) por muito tempo.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

47. 10. É fácil para mim afastar pensamentos indesejados da minha mente. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

48. 11. Eu frequentemente fico pensando em episódios da minha vida sobre os quais eu não devia mais me preocupar.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

49. 12. Eu passo um bom tempo lembrando momentos constrangedores ou frustrantes pelos quais passei. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

50. 13. Coisas filosóficas ou abstratas não me atraem muito. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

51. 14. Eu realmente não sou um tipo meditativo de pessoa. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

52. 15. Eu gosto de explorar meu interior. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

53. 16. Minhas atitudes sobre as coisas fascinam-me. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

54. 17. Eu realmente não gosto de coisas introspectivas ou auto reflexivas. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

55. 18. Eu gosto de analisar por que eu faço as coisas. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

56. 19. As pessoas frequentemente dizem que eu sou um tipo de pessoa
introspectiva , “profunda”. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

57. 20. Eu não me preocupo em auto analisar-me.*

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

58. 21. Eu sou uma pessoa muito auto investigadora por natureza.*

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

59. 22. Eu gosto de meditar sobre a natureza e o significado das coisas.*

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

60. 23. Eu frequentemente gosto de ficar filosofando sobre minha vida.*

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

61. 24. Não acho graça em ficar pensando sobre mim mesmo(a). *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

ESCALA DE SATISFAÇÃO DE VIDA

INSTRUÇÃO:

Abaixo você encontrará 5 afirmativas. Marque na escala abaixo de cada afirmativa o quanto ela descreve a sua situação pessoal. Não a respostas certas ou erradas, mas é importante você marcar com sinceridade como você se sente com relação a cada uma dessas afirmativas.

62. 1- A minha vida está próxima do meu ideal. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc Concordo plenamente

63. 2- Minhas condições de vida são excelentes. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc Concordo plenamente

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

64. 3. Eu estou satisfeito(a) com a minha vida. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc Concordo plenamente

65. 4- Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc Concordo plenamente

66. 5- Se eu pudesse viver a minha vida de novo eu não mudaria quase nada. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc Concordo plenamente

ESCALA DE AUTOCONSCIÊNCIA REVISADA

INSTRUÇÃO:

Leia com atenção as afirmações abaixo e circule em torno do número que indique quanto característico de você no cotidiano é o conteúdo de cada item.

Siga a escala abaixo para orientar sua marcação:

- 0 - Nada característico
- 1 - Muito pouco característico
- 2 - Um pouco característico
- 3 - Bastante característico
- 4 - Extremamente característico

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

67. 1. Eu estou sempre tentando me entender.*

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

68. 2. Eu me preocupo com o meu estilo de fazer as coisas.*

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

69. 3. Eu levo tempo para vencer minha timidez em situações novas.*

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

70. 4. Eu penso muito sobre mim mesmo(a).*

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

71. 5. Eu me preocupo com a maneira como me apresento. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

72. 6. Eu frequentemente "sonho acordado(a)" comigo mesmo(a). *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

73. 7. É difícil para mim trabalhar quando há alguém me olhando. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

74. 8. Eu nunca me analiso ou me questiono. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

75. 9.Eu fico encabulado(a) muito facilmente. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

76. 10. Eu tenho consciência do meu aspecto. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

77. 11.Para mim é fácil falar com desconhecidos. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

78. 12.Eu geralmente estou atento aos meus sentimentos. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

79. 13.Eu geralmente me preocupo em causar uma boa impressão.*

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

80. 14.Eu constantemente penso sobre as razões das minhas ações.*

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

81. 15. Eu fico nervoso(a) quando tenho que falar na frente de um grupo de pessoas. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

82. 16.Antes de sair de casa eu verifico como está minha aparência.*

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

83. 17. Em algumas ocasiões eu tomo distância (mentalmente), para poder me analisar de forma objetiva. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

84. 18. Eu me preocupo com o que os outros pensam de mim. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

85. 19. Eu me dou conta rapidamente das minhas mudanças de humor. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

86. 20. Eu geralmente estou consciente da minha aparência. *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

87. 21.Eu consigo me dar conta do modo como a minha mente trabalha quando *
estou resolvendo um problema.

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

88. 22.Grandes grupos de pessoas me deixam nervoso(a). *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4

Nad Extremamente característico

SF-12 – AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA

INSTRUÇÃO:

Leia as perguntas atentamente e siga as instruções acima de cada uma para responder.

89. 1. Em geral você diria que sua saúde é: *

Mark only one oval.

- 1- Excelente
- 2- Muito boa
- 3- Boa
- 4- Ruim
- 5- Muito ruim

Os seguintes itens são sobre atividades que você poderia fazer atualmente durante um dia comum. Devido a sua saúde, você teria dificuldade para fazer essas atividades? Neste caso, quanto?

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

90. 2. Atividades moderadas, tais como mover uma mesa, passar aspirador de pó, *
jogar bola, varrer a casa.

Mark only one oval.

- Sim. Dificulta muito
 Sim. Dificulta um pouco
 Não. Não dificulta de modo algum

91. 3. Subir vários lances de escada. *

Mark only one oval.

- Sim. Dificulta muito
 Sim. Dificulta um pouco
 Não. Não dificulta de modo algum

Durante as últimas quatro semanas, você teve algum dos seguintes problemas com o seu trabalho ou com alguma atividade diária regular, como consequência de sua saúde física?

92. 4. Realizou menos tarefas do que gostaria? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

93. 5. Esteve limitado no seu tipo de trabalho ou em outras atividades? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

Durante as últimas quatro semanas, você teve algum dos seguintes problemas com o seu trabalho ou com alguma atividade diária regular, como consequência de algum problema emocional (como sentir-se deprimido(a) ou ansioso(a))?

94. 6. Realizou menos tarefas do que gostaria? *

Mark only one oval.

Sim

Não

95. 7. Não trabalhou ou não fez qualquer das atividades com tanto cuidado como geralmente faz? *

Mark only one oval.

Sim

Não

96. 8. Durante as últimas quatro semanas, quanto a presença de dor interferiu com o seu trabalho normal (incluindo tanto o trabalho fora de casa e dentro de casa)? *

Mark only one oval.

1- De maneira alguma

2- Um pouco

3- Moderadamente

4- Bastante

5- Extremamente

Estas questões são sobre como você se sente e como tudo tem acontecido com você durante as últimas quatro semanas. Para cada questão, por favor dê uma resposta que mais se aproxime da maneira como você se sente. Em relação as últimas quatro semanas.

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

97. 9. Quanto tempo você tem se sentido calmo(a) ou tranquilo(a)? *

Mark only one oval.

- 1- Todo tempo
- 2- A maior parte do tempo
- 3- Uma boa parte do tempo
- 4- Alguma parte do tempo
- 5- Uma pequena parte do tempo
- 6- Nunca

98. 10. Quanto tempo você tem se sentido com muita energia? *

Mark only one oval.

- 1- Todo tempo
- 2- A maior parte do tempo
- 3- Uma boa parte do tempo
- 4- Alguma parte do tempo
- 5- Uma pequena parte do tempo
- 6- Nunca

99. 11. Quanto tempo você tem se sentido desanimado(a) e abatido(a)? *

Mark only one oval.

- 1- Todo tempo
- 2- A maior parte do tempo
- 3- Uma boa parte do tempo
- 4- Alguma parte do tempo
- 5- Uma pequena parte do tempo
- 6- Nunca

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

100. 12. Durante as últimas quatro semanas, quanto do seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais (como visitar amigos, parentes, etc.)? *

Mark only one oval.

- 1- Todo o tempo
- 2- A maior parte do tempo
- 3- Alguma parte do tempo
- 4- Uma pequena parte do tempo
- 5- Nenhuma parte do tempo

Questionário

A seguir responda de forma objetiva e verdadeira as questões que solicitam informações sociodemográficas importantes para um melhor entendimento de suas respostas ao formulário de pesquisa.

101. 1. Qual a sua nacionalidade? *

Mark only one oval.

- Estrangeiro(a)
- Brasileiro(a)

102. 2. Em qual cidade você trabalha atualmente? (Cidade e Estado) *

103. 3. Em qual cidade você mora atualmente? (Cidade e Estado) *

104. 4. Há quantos anos você mora na cidade que reside atualmente? (Responda em números) *

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

105. 5. Qual o seu sexo? (de nascença, biológico) *

Mark only one oval.

- Feminino
- Masculino
- Intersexo

106. 6. Qual a sua orientação sexual? (como você se relaciona afetivamente e/ou * sexualmente com outra pessoa)

Mark only one oval.

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Outra

107. 7. Se respondeu Outra na questão anterior, diga qual.
-

108. 8. Qual a sua identidade de gênero? (como se sente intimamente, * independente de seu sexo biológico de nascença)

Mark only one oval.

- Feminino
- Masculino
- Gênero fluido
- Não-binário
- Outra

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

109. 9. Se respondeu Outra na questão anterior, diga qual.

110. 10. Qual a sua idade (em anos)? (Responda em números) *

111. 11. Qual a sua cor? *

Mark only one oval.

Branca

Preta

Parda

Indígena

Amarela

Outra

112. 12. Se respondeu Outra na questão anterior, diga qual.

113. 13. Qual o maior nível de titulação concluído? *

Mark only one oval.

Ensino superior completo

Especialização completa

Mestrado completo

Doutorado completo

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

114. 14. Qual o seu estado civil? *

Mark only one oval.

- Casado(a)
- Solteiro(a)
- Divorciado(a)/Separado(a)
- Viúvo(a)
- União Estável ou Informal
- Outros

115. 15. Se respondeu Outros na questão anterior, diga qual.

116. 16. Quantos filhos vivos você tem (caso tenha filhos)? (Obs. Utilize números * na resposta; caso não tenha filhos coloque 0)

117. 17. Quantas pessoas da sua família moram junto com você? (Obs. Não * inclua a si mesmo(a); Coloque “0” se nenhuma)

118. 18. Qual a área de formação de graduação? *

Mark only one oval.

- Ciências Exatas ou Tecnologia
- Ciências Biológicas ou Saúde
- Ciências Sociais ou Humanas
- Outra Área

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

119. 19. Se respondeu Outra Área na questão anterior, diga qual.

120. 20. Você ensina em curso na área de Ciências Exatas ou Tecnologia? *

Mark only one oval.

Não

Sim

121. 21. Você ensina em curso na área de Ciências Biológicas ou Saúde? *

Mark only one oval.

Não

Sim

122. 22. Você ensina em curso na área de Ciências Sociais ou Humanas? *

Mark only one oval.

Não

Sim

123. 23. Você ensina em curso de alguma área não citada acima? *

Mark only one oval.

Não

Sim

124. 24. Se respondeu Outra Área na questão anterior, diga qual.

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

125. 25. Quantos anos você tem de experiência de atuação como professor(a)? *
(Obs. Responda em números)

126. 26. Em termos de aulas na graduação neste semestre, você, ao todo, tem *
quantas turmas? (Responda em números)

127. 27. Em termos de aulas na graduação neste semestre, você, ao todo, está *
dando quantas horas? (Responda em números)

128. 28. Em termos de aulas na graduação neste semestre, você, ao todo, tem *
aproximadamente quantos alunos? (Responda em números)

129. 29. Você leciona ou lecionou disciplinas em cursos de pós-graduação neste *
semestre?

Mark only one oval.

Não

Sim

130. 30. Se leciona ou lecionou na especialização, lecionou quantas disciplinas?
(Responda em Números)

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

131. 31. Se leciona ou lecionou na especialização, qual o total de horas lecionadas? (Responda em Números)

132. 32. Se leciona ou lecionou no mestrado/doutorado lecionou quantas disciplinas? (Responda em Números)

133. 33. Se leciona ou lecionou no mestrado/doutorado, qual o total de horas lecionadas? (Responda em Números)

134. 34. No que concerne a iEaD (aulas remotas), você leciona neste semestre * quantas horas? (Responda em Números)

135. 35. No que concerne a iEaD (aulas remotas), você lecionou no semestre passado quantas horas? (Responda em Números) *

136. 36. Você avalia sua experiência em iEAD com o ensino remoto via Internet * como sendo:

Mark only one oval.

- Muito Negativa
- Negativa
- Mais ou Menos
- Positiva
- Muito positiva

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

137. 37. Você atua ou atuou neste semestre em coordenação ou outra função administrativa? *

Mark only one oval.

Não

Sim

138. 38. Se respondeu Sim na questão anterior, diga em quantas funções. (Responda em Números)
-

139. 39. Você avalia que o seu desempenho como professor(a) atualmente está: *

Mark only one oval.

Muito abaixo do que deveria ser

Abaixo do que deveria ser

Mais ou menos dentro do que deveria ser

Acima daquilo que é exigido

Muito acima daquilo que é exigido

140. 40. Como você avalia a sua satisfação com a sua vida laboral nas Instituições de Ensino Superior em termos de Satisfação Geral: *

Mark only one oval.

Muito Insatisfeito(a)

Insatisfeito(a)

Neutro(a)

Satisfeito(a)

Muito Satisfeito(a)

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

141. 41. Como você avalia a sua satisfação com a sua vida laboral nas Instituições de Ensino Superior em termos de Salário, Benefícios e Direitos:

Mark only one oval.

- Muito Insatisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Neutro(a)
- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)

142. 42. Como você avalia a sua satisfação com a sua vida laboral nas Instituições de Ensino Superior em termos de Atividades e Tarefas Realizadas:

Mark only one oval.

- Muito Insatisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Neutro(a)
- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)

143. 43. Como você avalia a sua satisfação com a sua vida laboral na IES em termos de Relacionamento com os Gestores e a Administração:

Mark only one oval.

- Muito Insatisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Neutro(a)
- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

144. 44. Como você avalia a sua satisfação com a sua vida laboral na IES em termos de Relacionamento com os Funcionários Técnico-Administrativos: *

Mark only one oval.

- Muito Insatisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Neutro(a)
- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)

145. 45. Como você avalia a sua satisfação com a sua vida laboral na IES em termos de Relacionamento com os Colegas Professores: *

Mark only one oval.

- Muito Insatisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Neutro(a)
- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)

146. 46. Como você avalia a sua satisfação com a sua vida laboral na IES em termos de Relacionamento com os Alunos: *

Mark only one oval.

- Muito Insatisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Neutro(a)
- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

147. 47. Como você avalia a sua satisfação com a sua vida laboral na IES em termos de Satisfação com as Perspectivas Futuras: *

Mark only one oval.

- Muito Insatisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Neutro(a)
- Satisfeito(a)
- Muito Satisfeito(a)

148. 48. Qual a sua renda pessoal mensal? *

Mark only one oval.

- Até R\$ 1.000,00
- De R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000,00
- De R\$ 2.000,01 a R\$ 3.000,00
- De R\$ 3.000,01 a R\$ 4.000,00
- De R\$ 4.000,01 a R\$ 5.000,00
- De R\$ 5.000,01 a R\$ 7.000,00
- De R\$ 7.000,01 a R\$ 9.000,00
- De R\$ 9.000,01 a R\$ 11.000,00
- De R\$ 11.000,01 a R\$ 13.000,00
- De R\$ 13.000,01 a R\$ 15.000,00
- De R\$ 15.000,01 a R\$ 19.000,00
- De R\$ 19.000,01 a R\$ 23.000,00
- De R\$ 23.000,01 a R\$ 27.000,00
- De R\$ 27.000,01 a R\$ 31.000,00
- De R\$ 31.000,01 a R\$ 35.000,00
- Acima de R\$ 35.000,00.

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

149. 49. Qual a renda familiar total mensal em sua casa? (a soma das rendas de * todos os familiares de sua casa que trabalhem e tenham remuneração)

Mark only one oval.

- Até R\$ 1.000,00
- De R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000,00
- De R\$ 2.000,01 a R\$ 3.000,00
- De R\$ 3.000,01 a R\$ 4.000,00
- De R\$ 4.000,01 a R\$ 6.000,00
- De R\$ 6.000,01 a R\$ 8.000,00
- De R\$ 8.000,01 a R\$ 10.000,00
- De R\$ 10.000,01 a R\$ 12.000,00
- De R\$ 12.000,01 a R\$ 16.000,00
- De R\$ 16.000,01 a R\$ 20.000,00
- De R\$ 20.000,01 a R\$ 24.000,00
- De R\$ 24.000,01 a R\$ 30.000,00
- De R\$ 30.000,01 a R\$ 36.000,00
- De R\$ 36.000,01 a R\$ 40.000,00
- De R\$ 40.000,01 a R\$ 44.000,00
- Acima de R\$ 44.000,00

150. 50. Quantas horas por dia você costuma dormir em média? (Responda em * Números)
-

151. 51. Quantas horas por semana você costuma dedicar à família em média? * (Responda em Números)
-

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

152. 52. Quantas horas por semana você costuma dedicar ao lazer em média? *
(Responda em Números)
-

153. 53. Você tem religião? *

Mark only one oval.

Não

Sim

154. 54. Qual sua orientação religiosa atual? (seja o mais preciso/a possível; marque apenas 01 opção) *

Mark only one oval.

Ateu/Ateia (Não há nenhuma realidade espiritual, para além do mundo físico)

Agnóstico(a) (Não sei se existe alguma realidade além do mundo físico, logo, não tenho religião)

Tenho crenças espirituais, mas nãoigo nenhuma religião.

Religioso(a) (Citar religião na pergunta abaixo)

155. 55. Se é religioso, qual é a sua religião? (tente ser o mais informativo possível indicando a que tradição ou igreja você pertence)
-

156. 56. Há quanto tempo sua orientação religiosa tem sido esta que você informou na questão anterior? (Responda em anos e em números) *
-

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

157. 57. Indique circulando o número pertinente na escala abaixo o seu nível atual * de participação em atividades religiosas:

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Nenhum Altíssima participação

158. 58. Quantas horas por semana você costuma dedicar a religião? (Responda em Números)

159. 59. Você tem smartphone? *

Mark only one oval.

Não

Sim

160. 60. Você tem tablet? *

Mark only one oval.

Não

Sim

161. 61. Você tem notebook? *

Mark only one oval.

Não

Sim

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

162. 62. Você tem Desktop (Computador de Mesa)? *

Mark only one oval.

Não

Sim

163. 63. Você tem acesso à Internet em casa? *

Mark only one oval.

Não

Sim

164. 64. Você tem acesso à Internet no trabalho? *

Mark only one oval.

Não

Sim

165. 65. Você tem acesso à Internet em outro lugar? *

Mark only one oval.

Não

Sim

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

166. 66. Como você avalia a sua capacidade e facilidade de fazer uso de tecnologias digitais e recursos da Internet? *

Mark only one oval.

- Péssima
- Ruim
- Mediana
- Boa
- Ótima

167. 67. Caso você use, como você avalia a sua capacidade e facilidade de fazer uso de inteligências artificiais generativas tais como OpenAI ChapGPT, Microsoft CoPilot, Google Gemi, Anthropic Claude e afins?

Mark only one oval.

- Péssima
- Ruim
- Mediana
- Boa
- Ótima

168. 68. Avalie a estrutura de sua Instituição de Ensino Superior (IES) para o ensino à distância em relação a disponibilidade de equipamentos tecnológicos necessários: *

Mark only one oval.

- Totalmente insatisfatória
- Insatisfatória
- Nem insatisfatória nem satisfatória
- Satisfatória
- Totalmente satisfatória

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

169. 69. Avalie a estrutura de sua Instituição de Ensino Superior (IES) para o ensino à distância em relação a qualidade do acesso à internet para professores e alunos: *

Mark only one oval.

- Totalmente insatisfatória
- Insatisfatória
- Nem insatisfatória nem satisfatória
- Satisfatória
- Totalmente satisfatória

170. 70. Avalie a estrutura de sua Instituição de Ensino Superior (IES) para o ensino à distância em relação a adequação da proposta pedagógica ao ambiente virtual: *

Mark only one oval.

- Totalmente insatisfatória
- Insatisfatória
- Nem insatisfatória nem satisfatória
- Satisfatória
- Totalmente satisfatória

171. 71. Avalie a estrutura de sua Instituição de Ensino Superior (IES) para o ensino à distância em relação ao nível de desenvolvimento e atualização das competências digitais dos professores e alunos: *

Mark only one oval.

- Totalmente Insatisfatória
- Insatisfatória
- Nem insatisfatória nem satisfatória
- Satisfatória
- Totalmente satisfatória

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

172. 72. Indique a sua média de tempo com a câmera ativada durante as aulas EAD/remotas: *

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

173. 73. Indique a sua média de tempo com o áudio ativado durante as aulas EAD/remotas: *

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

174. 74. Indique a média de tempo em que alunos costumam manter suas câmeras ligadas durante as aulas EAD/remotas: *

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

175. 75. Indique a média do tempo em que você reflete sobre a qualidade de sua * apresentação oral e comunicação enquanto professor(a) durante aulas remotas/EAD?

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

176. 76. Indique quanto tempo você se compara mentalmente com outros * professores durante aulas remotas/EAD quanto à eficácia do seu ensino em aulas nessa modalidade:

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

177. 77. Indique o quanto de tempo você recebe de feedback imediato dos alunos * por meio de reações visuais ou auditivas sobre a própria aula durante aulas remotas/EAD?

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

178. 78. Indique quanto tempo ocorrem conversas sobre assuntos pessoais do docente durante as suas aulas de EaD: *

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

179. 79. Indique quanto tempo ocorre interferência de pets no ambiente do docente durante as suas aulas de EaD: *

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

180. 80. Indique quanto tempo ocorre interferência de pessoas do ambiente do docente durante as suas aulas de EaD: *

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

181. 81. Indique quanto tempo ocorrem comentários de discentes sobre a atuação * do docente como professor(a) durante as suas aulas de EaD:

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

182. 82. Indique quanto tempo ocorrem comentários de discentes sobre aspectos * pessoais do docente durante as suas aulas de EaD:

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

183. 83. Indique quanto tempo ocorrem comentários do docente sobre sua * própria atuação acadêmica durante as suas aulas de EaD:

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

04/12/2024, 15:16 SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...

184. 84. Indique quanto tempo ocorrem comentários dos docente sobre sua vida pessoal e/ou aspectos pessoais durante as suas aulas de EaD: *

Mark only one oval.

- Nenhum tempo
- Pouco tempo
- Nem pouco nem muito tempo
- Muito tempo
- Muitíssimo tempo

Fim da Pesquisa

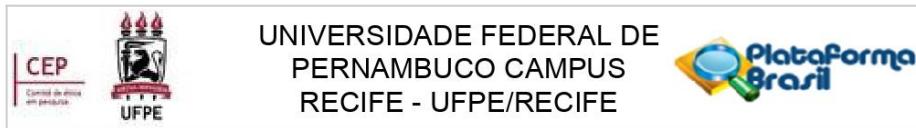
185. Caso queira, deixe comentários ou sugestões de melhorias sobre o formulário desta pesquisa. Obrigado por sua participação!

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

04/12/2024, 15:16

SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO À DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊ...



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO A DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊNCIA, BEM-ESTAR E PERCEPÇÕES DE SAÚDE DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE.

Pesquisador: Silvania Lucia da Silva Carrilho

Versão: 2

CAAE: 88959825.7.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 059469/2025

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto SENTIDOS DO IMPACTO DE ENSINO A DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊNCIA, BEM-ESTAR E PERCEPÇÕES DE SAÚDE DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, que tem como pesquisador responsável Silvania Lucia da Silva Carrilho, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Pernambuco Campus Recife - UFPE/Recife em 23/05/2025 às 09:10.

Endereço:	Av. das Engenharias, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro:	Cidade Universitária
UF: PE	Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588	Fax: (81)2126-3163
E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br	

PARECER DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO/TESE

Parecer a ser anexado à Ata de Defesa de Tese/Dissertação que foi realizada integralmente, por videoconferência, envolvendo a Banca Examinadora e o(a) discente, através de recursos de videoconferência, que possibilitaram realizar a discussão acadêmica sobre o objeto de estudo.

.....

Programa de Pós-Graduação em: **Psicologia cognitiva – UFPE**

Defesa de: [] Dissertação de Mestrado [x] Tese de Doutorado

Candidato(a) ao grau de Doutorado:

Silvana Lucia da Silva

Orientador(a): **Alexsandro Medeiros do Nascimento**

Data da defesa: **23 de dezembro de 2025**

Examinador(a): **Sandra Patrícia Ataíde Ferreira**

Membro: [x] Interno ao PPG [] Externo ao PPG

PARECER

É uma pesquisa que traz contribuições para a reflexão sobre o trabalho docente em um contexto das revoluções 4.0 e 5.0, em uma perspectiva prospectiva. Além disso, traz para o debate a questão da constituição subjetiva desse profissional e a dimensão da sua saúde física e mental.

No Resumo, talvez não faça sentido trazer exemplos de perguntas que constam no questionário. Nesta parte da tese também valeria dizer qual o procedimento foi utilizado para a análise de dados.

Na Introdução, penso que seria importante relatar a implicações da autora da Tese frente ao trabalho docente permeado pelo uso das novas tecnologias da comunicação, como justificativa pessoal. Ao ler a Introdução, fiquei me perguntando: O que impulsiona a dimensão de imersão ou de externalização da autoconsciência no docente?

Na Fundamentação, ao falar sobre a Educação a Distância, percebo que a discussão está fundamentada em textos datados de 2020 e 2021, quando estávamos enfrentando a pandemia. Após o retorno às aulas presenciais e em 2025, qual é a realidade? Quais são os dados mais recentes? Além disso, parece haver a assunção de que o ensino remoto assumido na pandemia é idêntico a EAD, porém, diferentemente da primeira, esta última se caracteriza como uma modalidade de ensino. Também senti falta de uma abordagem mais crítica sobre o ensino remoto e a EAD, especialmente, no que diz respeito aos chatbots, que substituíram os professores durante a pandemia e que podem fazê-lo na atualidade.



Assim, sugiro que seja construído um tópico na Fundamentação para falar da diferença entre ensino remoto e EAD, bem como sobre o cenário do ensino após o retorno às aulas presenciais.

O Objetivo Geral busca “Descrever o campo de significados do Ensino Superior à Distância e mapear suas interrelações com níveis e tipos de Autoconsciência, Bem-estar Subjetivo e Percepções de Saúde em docentes universitários, e testar a hipótese da Mediação da Autoconsciência das inter-relações entre os processos elencados”. Pergunto, então: foi possível fazer a descrição do campo de significados do Ensino Superior à Distância?

Na Justificativa, quando fala da necessidade de melhoria Contínua da Qualidade do Ensino, à página 46, afirma que é importante compreender como o EAD afeta a Autoconsciência, bem-estar e saúde dos docentes. Neste caso, a orientação é unidirecional, ou seja, é sempre o EAD que afeta a autoconsciência?

Na Metodologia, fiquei em dúvida se realmente você realizou entrevista. Em alguns momentos do trabalho você faz alusão a este tipo de técnica, mas nos anexos há um formulário com questões do questionário e nos procedimentos não há a descrição da atividade de entrevista.

Dos instrumentos utilizados, no que se refere à escala de afeto positivo e negativo, de que maneira foi possível saber se o modo como o participante disse se sentir se referia à relação com a atuação docente e com o ensino remoto?

Nos **Resultados**, especificamente, na análise qualitativa, senti falta de uma verticalização na discussão dos dados, que pudesse incluir também os subtemas, que são apresentados, mas não são explorados.

Os **resultados da análise temática** demonstram sentimentos e desafios aos professores que foram muito comuns no momento da pandemia. Isso é uma realidade atual?

Nas **considerações finais**, sugere-se remover o mapa conceitual para o tópico dos resultados.

Aspectos Formais

Na página 27, segundo parágrafo, faltam informações. Parece que o texto foi apagado de forma não intencional.

Ao longo da Tese há informações que se repetem (exemplo: a autoconsciência é um fenômeno complexo e multidimensional), o que interfere na informatividade do texto, ou seja, na possibilidade de gerar novidade para o leitor.

No tópico 1.2 da Tese, você afirma: “Este projeto procura explorar... É importante rever, uma vez que o que existe agora é a tese.

Na página 48, o segundo e o terceiro parágrafo repetem o que já foi dito na fundamentação. É importante evitar repetições no sentido de não prejudicar a informatividade do texto, ou seja, seu caráter de novidade.

No Procedimento é preciso colocar o número do parecer do Comitê de Ética e não o número do CAAE. Vi que a submissão ao comitê foi realizada em julho de 2025. Quando a coleta de dados foi realizada? Em 2025?



Qual é a descrição das aulas dos professores investigados na atualidade, pós pandemia? Quais os regulamentos das instituições de ensino superior as quais os docentes investigados estão vinculados quanto ao ensino remoto? Assim, seria interessante descrever o contexto investigado.

Menção do(a) Examinador(a): APROVADO

Recife, 23 de dezembro de 2020

<<Sandra Patrícia Ataíde Ferreira>>

ASSINATURA

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Sandra Patrícia Ataíde Ferreira", is placed over a horizontal line.



PARECER DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO/TESE

Parecer a ser anexado à Ata de Defesa de Tese/Dissertação que foi realizada integralmente, por videoconferência, envolvendo a Banca Examinadora e o(a) discente, através de recursos de videoconferência, que possibilitaram realizar a discussão acadêmica sobre o objeto de estudo.

.....

Programa de Pós-Graduação em: **Psicologia cognitiva – UFPE**

Defesa de: [] Dissertação de Mestrado [x] Tese de Doutorado

Candidato(a) ao grau de
Mestre/Doutora: Silvania Lucia da Silva
 Carrilho

Orientador(a): **Alex do Nascimento**

Data da defesa: **23/12/2025**

Examinador(a): **Estefanea Élida da Silva Gusmão**

Membro: [] Interno ao PPG [x] Externo ao PPG

PARECER

A tese intitulada "*Sentidos do Impacto do Ensino a Distância Mediado pela Internet e as Relações com Autoconsciência, Bem-estar e Percepções de Saúde dos Docentes*" aborda um tema de extrema relevância contemporânea. A transição para o iEaD (Ensino a Distância mediado pela internet) reconfigurou o "ecossistema cognitivo" da docência, exigindo novos mecanismos de adaptação psicológica. O estudo é pertinente à Psicologia Cognitiva ao investigar como a Autoconsciência modula a percepção de saúde e bem-estar em um ambiente de alta exposição digital.

Análise da Qualidade Científica
 Objetivos e Originalidade

Os objetivos são claros e a proposta de mapear a estrutura de significados do iEaD associada a perfis psicométricos de autoconsciência é original. A tese preenche uma lacuna importante na literatura brasileira ao articular padrões de autofocalização com indicadores de saúde no trabalho mediado por telas.

Revisão Bibliográfica

A fundamentação teórica é robusta, sustentada em autores clássicos da autoconsciência e em estudos recentes sobre tecnoestresse e burnout docente. Há uma boa integração de fontes nacionais e internacionais, priorizando o modelo neurocognitivo e socioecológico.

Metodologia Quantitativa

O desenho de pesquisa mista (quantitativo-qualitativo) é adequado para a complexidade do fenômeno.

Amostra: 99 ou 101 participantes, o que, embora suficiente para análises descritivas e correlações de Spearman, pode limitar o poder estatístico de modelos de regressão mais complexos ou análises de mediação formais.

Instrumentos: O uso de escalas validadas (QRR, EAC-R, PANAS, SF-12) garante a confiabilidade das medidas. Porém os indicadores de validade e precisão não estão descritos no texto e precisam estar.

Análises Estatísticas: A aplicação da Análise Multidimensional (SSA) é um ponto forte, permitindo visualizar a estrutura axial dos construtos. No entanto, para uma tese de doutorado, senti falta de modelos de Equações Estruturais ou de Mediação Formal para testar estatisticamente se a Autoconsciência de fato "medeia" a relação entre o iEaD e a Saúde, como proposto na hipótese. Como não verificou a mediação, sugiro retirar isso das hipóteses/objetivos.

Avaliação dos Resultados e Discussão

Os resultados confirmam que a autoconsciência se organiza em dois eixos: Imersão (foco interno reflexivo) e Externalização (foco no olhar do outro).

Imersão: Correlacionou-se positivamente com bem-estar e autonomia, funcionando como um recurso regulador.

Externalização: Mostrou-se um vetor de vulnerabilidade, associado a ansiedade social e mal-estar.

Implicações Clínicas: Do ponto de vista da TCC, área que atua e estudo, Externalização descrita assemelha-se ao monitoramento cognitivo excessivo presente na ansiedade social. A discussão aponta corretamente que o iEaD intensifica o "espelho digital", cronificando o autofoco ruminativo em alguns docentes.

Pontos Fortes e Fracos

Pontos Fortes

Inovação Teórica: A criação dos eixos "Imersão" e "Externalização" como categorias interpretativas para o ambiente digital.

Integração Quali-Quanti: O uso de mapas conceituais para sintetizar os achados estatísticos e os temas emergentes.

Contribuição para a Prática: Demonstra que a saúde docente não depende apenas da carga horária, mas do estilo de processamento de informação autorreferencial.

Pontos Fracos / Lacunas

Poder Estatístico: A amostra por conveniência ($n=101$) e o caráter transversal limitam a generalização e a inferência de causalidade.

Análise de Mediação: A hipótese de mediação é defendida textualmente, mas não foi testada por métodos estatísticos multivariados mais avançados para confirmar o efeito mediador quantitativo.

Conclusão e Recomendação

Recomendação: Aprovação com correções menores.

O trabalho possui densidade teórica e rigor metodológico compatíveis com o título de Doutora em Psicologia Cognitiva. O texto é bem estruturado e as conclusões derivam logicamente dos dados apresentados.

Perguntas feitas na Defesa Oral:

1. Considerando a amostra de 101 docentes, você acredita que os resultados seriam diferentes se a amostra incluisse majoritariamente professores de instituições públicas, dada a diferença de suporte institucional citada como fator ecológico?
2. Do ponto de vista da intervenção clínica baseada em evidências, como técnicas de *Mindfulness* ou Reestruturação Cognitiva poderiam auxiliar docentes com alto nível de "Externalização" a migrarem para um padrão de "Imersão"?
3. Você descreveu a Autoconsciência como "variável moderadora" e "mediadora" em diferentes partes do texto. Como você define estatisticamente essa função no seu modelo?

Não obstante, as sugestões dadas não invalidam a qualidade do trabalho, o qual ajuda a entender mais sobre a docência digital. Parabéns pela pesquisa!

Menção do(a) Examinador(a): **APROVADO**

Fortaleza, 23 de Dezembro de 2025.

Estefanea Élida da Silva Gusmão

ASSINATURA

Documento assinado digitalmente
 ESTEFANE A ELIDA DA SILVA GUSMAO
 Data: 25/12/2025 10:48:09-0300
 Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

PARECER DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO/TESE

Parecer a ser anexado à Ata de Defesa de Tese/Dissertação que foi realizada integralmente, por videoconferência, envolvendo a Banca Examinadora e o(a) discente, através de recursos de videoconferência, que possibilitaram realizar a discussão acadêmica sobre o objeto de estudo.

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia cognitiva – UFPE
Defesa de:	[] Dissertação de Mestrado [X] Tese de Doutorado
Candidato(a) ao grau de Doutora:	Silvana Lucia da Silva Carrilho
Orientador(a):	Prof. Dr. Alessandro Medeiros do Nascimento
Data da defesa:	23 de dezembro de 2025
Examinador(a):	Prof. Dr. Walberto Silva dos Santos
Membro:	[] Interno ao PPG [X] Externo ao PPG

PARECER

A tese apresentada por Silvana Lucia da Silva Carrilho, intitulada “Sentidos do Impacto do Ensino a Distância Mediado pela Internet e as Relações com Autoconsciência, Bem-estar e Percepções de Saúde dos Docentes do Ensino Superior da Região Metropolitana do Recife”, aborda um problema contemporâneo, relevante e cientificamente bem delimitado, articulando de forma consistente Psicologia Cognitiva, Psicologia da Autoconsciência, docência digital e saúde mental.

O trabalho demonstra sólida fundamentação teórica, com domínio dos referenciais clássicos necessários à definição do construto Autoconsciência, articulados de maneira adequada à literatura contemporânea sobre ensino mediado por tecnologia, especialmente no contexto pós-pandemia. A revisão de literatura é coerente, atualizada e epistemologicamente bem-posicionada, evitando reducionismos tecnodeterministas e leituras simplificadoras do fenômeno investigado.

Do ponto de vista metodológico, a opção por uma abordagem mista mostrou-se pertinente e bem justificada frente à complexidade do objeto. O uso da Smallest Space Analysis (SSA) revelou-se tecnicamente adequado e conceitualmente coerente com os objetivos do estudo, permitindo a identificação de padrões configuracionais entre as variáveis investigadas, a partir dos quais a autora propõe, de forma fundamentada, os

sistemas interpretativos de Imersão e Externalização. Ressalta-se que tais sistemas são tratados corretamente como construções interpretativas, e não como fatores latentes ou tipologias rígidas de sujeitos.

Os resultados quantitativos e qualitativos são apresentados com clareza, rigor analítico e boa integração entre dados e teoria. A discussão evidencia maturidade científica ao reconhecer os limites do delineamento transversal e do autorrelato, ao mesmo tempo em que explicita, com precisão, as contribuições teóricas, empíricas e institucionais da tese.

Trata-se de um trabalho consistente, bem estruturado, com contribuição relevante para a compreensão dos impactos psicológicos do ensino a distância na docência universitária, oferecendo subsídios teóricos e analíticos importantes para o campo da Psicologia Cognitiva e para políticas institucionais voltadas à saúde docente.

Diante do exposto, considero que a tese atende plenamente aos critérios científicos, metodológicos e acadêmicos exigidos para a obtenção do título de Doutor(a).

Menção do(a) Examinador(a): APROVADO

Fortaleza, 23 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente

 **WALBERTO SILVA DOS SANTOS**
Data: 03/01/2026 16:32:41-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Walberto Silva dos Santos

PARECER DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO/TESE

Parecer a ser anexado à Ata de Defesa de Tese/Dissertação que foi realizada integralmente, por videoconferência, envolvendo a Banca Examinadora e o(a) discente, através de recursos de videoconferência, que possibilitaram realizar a discussão acadêmica sobre o objeto de estudo.

.....
Programa de Pós-Graduação em: **Psicologia cognitiva – UFPE**
Defesa de: [] Dissertação de Mestrado [X] Tese de Doutorado

Candidato(a) ao grau de Doutor: **Silvana Lucia da Silva Carrilho**

Orientador(a): **Alexsandro Medeiros do Nascimento**

Data da defesa: **23/12/2025**

Examinador(a): **Antonio Roazzi**

Membro: [x] **Interno ao PPG** [] **Externo ao PPG**

PARECER

A tese apresenta notável qualidade teórica, metodológica e redacional, evidenciando um percurso científico sólido, coerente e socialmente relevante. O trabalho aborda um tema contemporâneo e de grande impacto — o ensino a distância mediado pela internet (iEaD) — articulando-o de forma inovadora com os construtos de Autoconsciência, Bem-estar e Saúde Docente. Essa integração demonstra maturidade conceitual, rigor metodológico e sensibilidade analítica em relação às complexidades do trabalho docente na era digital.

A autora revela domínio teórico sobre a literatura da Psicologia Cognitiva e Social, assim como das teorias da Autoconsciência e dos estudos sobre saúde mental e bem-estar no contexto educacional. O referencial teórico é extenso, bem selecionado e atualizado, refletindo um esforço de síntese crítica consistente. A articulação entre processos psicológicos internos (como a imersão e a externalização) e variáveis contextuais do iEaD é um ponto alto do trabalho, conferindo densidade científica e originalidade ao modelo interpretativo proposto.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) com notável propriedade, integrando instrumentos psicométricos validados (QRR, EAC-R, EAS, SF-12, PANAS, ESV) e análise temática de narrativas docentes. Essa integração assegura triangulação metodológica robusta, reforçando a validade interna e externa dos achados. A amostra de 101 docentes é adequada aos objetivos exploratórios e analíticos propostos, e os procedimentos de coleta e análise seguem padrões éticos e técnicos compatíveis com pesquisas em Psicologia.

Do ponto de vista dos resultados, o estudo oferece contribuições originais ao demonstrar como diferentes dimensões da Autoconsciência (Imersão e Externalização) modulam de forma diferenciada o bem-estar, o sofrimento e a percepção de saúde dos docentes. Essa distinção entre estilos de autofoco

representa um avanço teórico e empírico relevante para o campo da Psicologia Cognitiva Aplicada ao Trabalho e à Educação.

O texto é claro, logicamente estruturado e coeso, apresentando bom equilíbrio entre profundidade teórica e clareza comunicativa. As seções seguem encadeamento lógico, com progressão adequada da Introdução à Discussão. O estilo é formal, acadêmico e tecnicamente preciso.

Aspectos Passíveis de Aprimoramento

Ainda que a tese mantenha adequado padrão acadêmico, alguns aspectos podem ser aprimorados para fins de publicação em periódicos internacionais ou refinamento pós-defesa:

1. **Uniformização de linguagem científica:** há trechos onde a redação alterna entre registros muito formais e outros excessivamente descriptivos; recomenda-se padronizar o tom conforme o estilo científico mais direto e impessoal.
2. **Integração dos resultados qualitativos e quantitativos:** a seção de discussão já realiza essa integração, mas poderia ser aprofundada com exemplos mais detalhados das falas docentes que ilustrem os padrões quantitativos.
3. **Revisões menores:** pequenas redundâncias e construções complexas podem ser simplificadas para maior fluidez, sem perda de precisão conceitual. Rever sobretudo erros explicitados na defesa:
 - Inconsistências: N amostral: em vários pontos aparece n=99 (Tabela 1), mas na análise temática aparece “101 relatos”. Isso exige explicação (missing? respostas só qualitativas? critérios diferentes?).
 - Tab 1 pag. 60. Sugiro comentar uma correlação marginalmente significativa: ($r = 0.19, p = 0.06$).
 - Pag 72 Problema editorial visível: há trechos com sinais claros de revisão incompleta (ex.: um “co” solto no meio do parágrafo), o que prejudica o entendimento e mostrando falta de acabamento. “No contexto atual, a pandemia acelerou a adoção de tecnologia, levando a avaliar co.”
 - Ligação com objetivos/hipóteses: o capítulo dos resultados apresenta muitos gráficos/tabelas, mas a leitura ficaria mais fácil se cada bloco terminar com uma mini-síntese que responda explicitamente às hipóteses (ou sub-perguntas).

Menção do(a) Examinador(a): APROVADO

Recife, 27 de Dezembro de 2025

Antonio Roazzi

PARECER DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO/TESE

Parecer a ser anexado à Ata de Defesa de Tese/Dissertação que foi realizada integralmente, por videoconferência, envolvendo a Banca Examinadora e o(a) discente, através de recursos de videoconferência, que possibilitaram realizar a discussão acadêmica sobre o objeto de estudo.

.....

Programa de Pós-Graduação em: Psicologia cognitiva – UFPE
Defesa de: [] Dissertação de Mestrado [X] Tese de Doutorado

Candidato(a) ao grau de Doutor: Silvana Lucia da Silva Carrilho

Orientador(a): Alexsandro Medeiros do Nascimento

Data da defesa: 23/12/2025

Examinador(a): Bruno Campello de Souza

Membro: [] Interno ao PPG [X] Externo ao PPG

PARECER

A tese é clara, logicamente estruturada e coerente do ponto de vista teórico e metodológico. Os objetivos estão bem delimitados, as hipóteses são teoricamente fundamentadas, e o desenho metodológico quali-quantitativo mostra-se adequado às questões de pesquisa propostas. Observa-se domínio conceitual dos construtos centrais, em especial Autoconsciência, iEaD e Bem-Estar, bem como uso apropriado de instrumentos psicométricos validados e procedimentos éticos compatíveis com a pesquisa em ciências humanas. As pequenas correções recomendáveis são usuais ao tipo de obra e não a desmerecem. Conclui-se, portanto, que o trabalho apresentado atende plenamente aos requisitos acadêmicos esperados para uma defesa de doutorado

Menção do(a) Examinador(a): APROVADO

Recife, 23 de Dezembro de 2025

Documento assinado digitalmente

BRUNO CAMPELLO DE SOUZA
Data: 27/12/2025 23:58:05-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Bruno Campello de Souza



**Ata da 170ª defesa de Tese de Doutorado, do Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Pernambuco, no dia Recife, 23 de dezembro de 2025**

No vigésimo terceiro dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, realizou-se, por videoconferência e em sessão pública, a defesa da Tese intitulada “SENTIDOS DO IMPACTO DO ENSINO A DISTÂNCIA MEDIADO PELA INTERNET E AS RELAÇÕES COM AUTOCONSCIÊNCIA, BEM-ESTAR E PERCEPÇÕES DE SAÚDE DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE”, de autoria da doutoranda **SILVANIA LÚCIA DA SILVA CARRILHO**, vinculada à área de concentração Psicologia Cognitiva, sob orientação do Prof. Dr. Alessandro Medeiros do Nascimento. A Comissão Examinadora foi indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em 26/11/2025, na 10ª reunião ordinária, sendo composta pelos Professores: Antonio Roazzi (Examinador Interno, UFPE), Estefânea Elida da Silva Gusmão (Examinadora Externa, UFC) e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Interna, UFPE). Após cumpridas as formalidades, a candidata ao grau de Doutora foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Tese. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Comissão Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder, à mesma, a menção **APROVADO**. Para a obtenção do grau de Doutora em Psicologia Cognitiva, a concluinte deverá depositar versão final da Tese na Biblioteca Central. O depósito deverá ser feito, após realizadas as correções conforme recomendações feitas, nesta sessão, pela comissão examinadora, observando os prazos e procedimentos vigentes nas normas internas desta universidade. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Timóteo de Andrade Leitão Santos, Secretário de Pós-graduação, e pelos membros da Comissão Examinadora.

Recife, 23 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br **TIMÓTEO DE ANDRADE LEITÃO SANTOS**
Data: 06/01/2026 11:07:55 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Timóteo de Andrade Leitão Santos
Secretário de Pós-Graduação

COMISSÃO EXAMINADORA

 Antonio Roazzi Documento assinado digitalmente gov.br ESTEFANEA ELIDA DA SILVA GUSMAO Data: 31/12/2025 13:53:17 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br	
Estefânea Elida da Silva Gusmão Documento assinado digitalmente gov.br BRUNO CAMPOLLO DE SOUZA Data: 30/12/2025 07:30:58 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br	
Bruno Campello de Souza Documento assinado digitalmente gov.br WALBERTO SILVA DOS SANTOS Data: 03/01/2026 16:15:20 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br	
Walberto Silva dos Santos Documento assinado digitalmente gov.br SANDRA PATRÍCIA ATAÍDE FERREIRA Data: 29/12/2025 20:15:08 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br	
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira CANDIDATO AO GRAU DE DOUTORA Documento assinado digitalmente gov.br SILVANIA LÚCIA DA SILVA CARRILHO Data: 03/01/2026 23:35:51 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br	
SILVANIA LÚCIA DA SILVA CARRILHO	