



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**PLANEJAMENTO COGNITIVO E ESTRESSE OCUPACIONAL DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Samara Madureira Brito Korb

Brasília, Setembro de 2021

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

Pós-Graduação em Ciências do Comportamento



---

**PLANEJAMENTO COGNITIVO E ESTRESSE OCUPACIONAL DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Samara Madureira Brito Korb

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Wânia Cristina de Souza

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências do Comportamento.

Brasília, Setembro de 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

KK84p KORB, SAMARA MADUREIRA BRITO Planejamento cognitivo e estresse ocupacional de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da COVID-19 / SAMARA MADUREIRA BRITO KORB; orientador Wânia Cristina De Souza. -- Brasília, 2021.  
98 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, 2021.

1. COVID-19. 2. estresse ocupacional. 3. falhas cognitivas. 4. planejamento cognitivo. 5. professores. I. De Souza, Wânia Cristina, orient. II. Título.

## Índice

Banca Examinadora.....	vi
Agradecimentos.....	vii
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Tabelas.....	x
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xi
Resumo.....	xii
<i>Abstract</i> .....	xiii
Estresse Ocupacional.....	17
Estresse e Funções Executivas.....	20
Planejamento Cognitivo.....	24
Falhas Cognitivas.....	25
Avaliação das Funções Executivas.....	26
Objetivo Geral.....	28
Objetivos Específicos.....	28
Hipóteses.....	28
Justificativa.....	29
Método.....	30
Participantes.....	30
Delineamento.....	33
Materiais.....	33
Ambiente.....	36
Procedimentos.....	36
Análise de Dados.....	39
Resultados.....	40
Normalidade e Homogeneidade dos dados.....	40
Valores atípicos ( <i>outliers</i> ).....	45
Escala de Planejamento Cognitivo (EPC).....	46
Escala de Estresse no Trabalho (EET).....	48
Questionário de Falhas Cognitivas (QFC).....	53

Coeficientes de correlação entre os instrumentos .....	55
Relação entre falhas cognitivas e estresse ocupacional.....	56
Discussão.....	56
Conclusão .....	65
Referências .....	69
Anexos.....	76
Anexo 1 – Carta-Convite.....	76
Anexo 2 – Anúncio de divulgação da pesquisa.....	78
Anexo 3 – Aceite institucional .....	79
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	80
Anexo 5 – Questionário Sociodemográfico .....	82
Anexo 6 - Escala de Planejamento Cognitivo (EPC).....	86
Anexo 7 – Autorização para uso da Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) .....	91
Anexo 8 - Escala de Estresse no Trabalho (EET) .....	92
Anexo 9 – Autorização para uso da EET .....	94
Anexo 10 – Questionário de Falhas Cognitivas (Versão BR).....	95
Anexo 11 – Autorização para uso do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC).....	97

Universidade de Brasília  
Instituto de Psicologia  
Departamento de Processos Psicológicos Básicos  
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**Banca Examinadora**

Presidenta: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Cristina de Souza

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

Instituto de Psicologia

Universidade de Brasília

Membra externa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Sabrina Xavier Antloga

Departamento de Psicologia Clínica

Instituto de Psicologia

Universidade de Brasília

Membra interna: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Goiara Mendonça de Castilho

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

Instituto de Psicologia

Universidade de Brasília

Membra suplente: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Manso Melchiades Nozima

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

Instituto de Psicologia

Universidade de Brasília

## **Agradecimentos**

À minha estimada orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Wânia Cristina de Souza, que aceitou meu projeto de pesquisa e me permitiu dar início à realização deste sonho. A maternidade chegou junto com a entrada no mestrado, e tê-la como orientadora foi um presente perante a revolução que é ser mãe do primeiro filho e estudante ao mesmo tempo. Sem contar que durante a pandemia gerenciou meu curso de forma notável. Meu sincero agradecimento e minha enorme admiração pela profissional que você é.

Ao meu parceiro, amigo, namorado e esposo, Gustavo, que dividiu comigo absolutamente todas as alegrias e angústias do processo. Obrigada por compreender minhas ausências, pela dedicação integral ao nosso filho quando eu mais precisei, pela presença carinhosa nos momentos de descanso, pelas risadas e piadas, pela comemoração de cada etapa concluída, pelo consolo em todas as adversidades e pelas valiosas contribuições antes e durante a pesquisa. Todas as minhas palavras de agradecimento serão insuficientes. Amo você infinitamente!

Ao meu filho, João Francisco, meu bebê arco-íris, muito desejado e querido, que estive o tempo todo comigo durante essa trajetória. Agradeço por me fazer mãe, mais forte, sensível e muito mais feliz! Obrigada por todos os desafios que você me propõe diariamente e por amar essa mãe sempre tão atarefada. Meu amor por você é sem medida!

À minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos e às minhas cunhadas, pelo apoio na divulgação da pesquisa e, sobretudo, por toda forma de incentivo, escuta, apoio e estima. Gratidão por me concederem momentos de aconchego e tranquilidade nas rodadas de pizza, até mesmo durante o distanciamento na pandemia.

À minha sogra, ao meu sogro, aos meus cunhados e às minhas cunhadas, por receberem a mim e à minha família na casa de vocês durante a pandemia e após o imprevisto de mudança.

Gratidão pelo amor e cuidado com o meu filho e por todo apoio incondicional e generosidade nesse período.

Aos meus colegas de curso, Anna Thalita, Stevam, Inaiara, Kaouê, Beto, Suely, Kátia e Ivan, por toda disponibilidade de apoio e sugestões de pesquisa.

Aos professores Dr. Ricardo, Dr. Luciano, Dr.<sup>a</sup> Elenice e Dr.<sup>a</sup> Goiara, pelo conhecimento compartilhado, assistência nos projetos de pesquisa, pelo acolhimento e admissão como aluna especial em disciplinas do programa. E, igualmente, aos professores Dr. Rui e Dr.<sup>a</sup> Adriana, pelo encorajamento constante e partilha de saberes no grupo de pesquisa. E à Banca Examinadora, composta pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Goiara Castilho, Dr.<sup>a</sup> Carla Antloga e Dr.<sup>a</sup> Adriana Nozima, pelo aceite do convite, bem como pelas valiosas contribuições que fizeram ao trabalho.

À secretaria do Departamento de Processos Psicológicos Básicos, representada por Daniel Oliveira, por toda paciência e ajuda aplicada nos encaminhamentos necessários para matrícula, licença, trancamento e prorrogação, especialmente durante a pandemia.

À Universidade de Brasília, por todo o amparo durante os semestres de estudo remoto na pandemia, bem como todas as ações e medidas de enfrentamento e busca de soluções para esta crise global.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela concessão da licença para estudo, formação e trabalho e pelo discernimento na conclusão do curso durante a pandemia.

Aos querid@s amig@s e colegas professor@s, parceir@s de jornada, que contribuíram voluntariamente com a pesquisa em plena pandemia, durante trabalho remoto ou presencial adaptado. Parabéns por toda dedicação e amor à profissão!

E a Deus, por todas as graças alcançadas, pela minha saúde e da minha família e pela dádiva da vida, uma vez que, com muito pesar, o Brasil ultrapassa meio milhão no número de mortes pela COVID-19.

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Ordem de Apresentação dos Instrumentos da Pesquisa. EPC, EET e QFC Representam Escala de Planejamento Cognitivo, Escala de Estresse no Trabalho e Questionário de Falhas Cognitivas, respectivamente.....	39
<b>Figura 2.</b> Diagrama de Dispersão com a Linha de Regressão Mostrando a Tendência Geral dos Dados e a Relação entre a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) e a Escala de Estresse no Trabalho (EET) .....	42
<b>Figura 3.</b> Diagrama de Dispersão com a Linha de Regressão Mostrando a Tendência Geral dos Dados e a Relação entre a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) e o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) .....	43
<b>Figura 4.</b> Diagrama de Dispersão com a Linha de Regressão Mostrando a Tendência Geral dos Dados e a Relação entre o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) e a Escala de Estresse no Trabalho (EET) .....	44
<b>Figura 5.</b> Comparando a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão. ....	47
<b>Figura 6.</b> Comparando a Escala de Estresse no Trabalho (EET) entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão.....	49
<b>Figura 7.</b> Comparando a Escala de Estresse no Trabalho (EET) entre os Gêneros da Amostra .....	50
<b>Figura 8.</b> Principais Estressores na Percepção dos Participantes. Todos os valores representam a média de estresse ocupacional relevante ( $\geq 2.5$ ) obtida em cada item da Escala de Estresse no Trabalho (EET). ....	52
<b>Figura 9.</b> Comparando o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão.....	54
<b>Figura 10.</b> Comparando os Dados da Escala de Estresse no Trabalho (EET) com os Dados do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC).....	56

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Caracterização da Amostra .....	31
<b>Tabela 2.</b> Aspectos Profissionais .....	32
<b>Tabela 3.</b> Teste de Shapiro-Wilk para Normalidade Aplicado na Amostra Geral .....	40
<b>Tabela 4.</b> Teste de Shapiro-Wilk para Normalidade Aplicado após Divisão dos Grupos. ....	41
<b>Tabela 5.</b> Teste de Levene para Homogeneidade de Variâncias .....	41
<b>Tabela 6.</b> Valores Dissonantes da Amostra .....	45
<b>Tabela 7.</b> Escore Total e Descritivas da Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) .....	46
<b>Tabela 8.</b> Descritivas da Escala de Estresse no Trabalho .....	48
<b>Tabela 9.</b> Escore Total e Descritivas do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) .....	53
<b>Tabela 10.</b> Matriz de Correlação na Amostra Geral Sem a Divisão dos Grupos .....	55
<b>Tabela 11.</b> Correlação por Postos de <i>Spearman</i> entre os Instrumentos após Divisão dos Grupos .....	55

### Lista de Siglas e Abreviaturas

<b>ANOVA</b>	Análise de Variância
<b>BRIEF</b>	<i>Behavior Rating Inventory of Executive Function</i>
<b>COVID – 19</b>	<i>Coronavirus disease 2019</i>
<b>CRE</b>	Coordenação Regional de Ensino
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DP</b>	Desvio-padrão
<b>EET</b>	Escala de Estresse no Trabalho
<b>EPC</b>	Escala de Planejamento Cognitivo
<b>GD</b>	Grupo Docente
<b>GDF</b>	Governo do Distrito Federal
<b>GERPIS</b>	Gerência de Práticas integrativas em Saúde
<b>GG</b>	Grupo Gestão
<b>ISSL</b>	Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp
<b>LABEP_NEURO</b>	Laboratório de Ensino e Pesquisa em Neuropsicologia
<b>M</b>	Média
<b>MERS</b>	Síndrome Respiratória do Oriente Médio
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>P</b>	<i>p-value</i>
<b>QFC</b>	Questionário de Falhas Cognitivas
<b>SARS</b>	Síndrome Respiratória Aguda Grave
<b>SES</b>	Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH</b>	Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade

## Resumo

A educação é uma área diretamente afetada pela pandemia da COVID-19. Muitas instituições suspenderam suas atividades presenciais e algumas mantêm, desde então, o ensino remoto e *on-line* por meio de plataformas digitais, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem. Os professores, além de todas as consequências que o contexto de pandemia traz, passaram a ter novas exigências de trabalho que podem ser percebidas como variáveis estressoras. Nesse contexto, esta pesquisa avaliou a relação entre planejamento cognitivo e estresse ocupacional em uma amostra de 29 professores da Educação Básica das redes pública e privada do Distrito Federal, por meio da Escala de Planejamento Cognitivo, da Escala de Estresse no Trabalho e do Questionário de Falhas Cognitivas. Os participantes foram divididos em dois grupos, sendo o grupo docente composto por professores que atuam no ensino, e o grupo gestão por professores que exercem trabalho administrativo. Os resultados indicam que não houve relação significativa entre planejamento cognitivo e estresse ocupacional, não foi encontrada diferença estatística na comparação entre o grupo docente e o grupo gestão e falhas cognitivas não sinalizam estresse. Ademais, os resultados contribuem para a discussão sobre as implicações psicológicas, cognitivas e comportamentais dos efeitos da pandemia nos profissionais de Educação Básica.

**Palavras-chave:** COVID-19, estresse ocupacional, falhas cognitivas, planejamento cognitivo, professores.

### *Abstract*

Education is an area directly affected by the COVID-19 pandemic. Many institutions have suspended their face-to-face activities and some have since maintained remote and online teaching through digital platforms, applications, and virtual learning environments. Teachers, in addition to all the consequences that the pandemic context brings, started to have new work demands, which can be perceived as stressful variables. In this context, this research evaluated the relationship between cognitive planning and occupational stress in a sample of 29 basic education teachers from some public and private schools in the Federal District, using the Cognitive Planning Scale, the Work Stress Scale, and the Cognitive Failure Questionnaire. The participants were divided into two groups, the teaching group - teachers who work in teaching, and the management group - teachers who perform administrative work. The results indicate that there was no significant relationship between cognitive planning and occupational stress, there was no statistical difference in the comparison between the teaching group and the management group, and cognitive failures do not signal stress. Furthermore, the results contribute to the discussion of the psychological, cognitive, and behavioral implications of the effects of the pandemic on basic education professionals.

**Keywords:** COVID-19, occupational stress, cognitive failures, cognitive planning, teachers.

A neuropsicologia é uma área de natureza multidisciplinar, que favorece a comunicação entre diversos campos de atuação e contextos. É possível relacioná-la à educação, medicina, linguística, fonoaudiologia, biologia, arte e, notadamente, ao cenário atual da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)*.

A COVID-19 é uma síndrome respiratória aguda, causada pelo vírus Sars-Cov-2. O primeiro caso dessa infecção humana foi reportado na cidade de Wuhan, capital da província da China Central no início de dezembro de 2019. As pessoas infectadas apresentaram sintomas em diferentes níveis de complexidade, e os casos mais graves necessitaram de cuidados hospitalares intensivos, como o uso de ventilação mecânica (Faro et al., 2020; Schmidt et al., 2020).

A rápida transmissibilidade de um indivíduo para outro por contato próximo é uma das principais características da COVID-19. Por isso, após o aumento acentuado de novos casos na Ásia, e também na Europa, a Organização Mundial de Saúde publicou a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, no dia 30 de janeiro de 2020, classificando-a como pandemia (World Health Organization, 2020).

Várias medidas não farmacológicas de combate à proliferação do vírus foram adotadas, tais como isolamento de casos, suspensão de atividades e eventos públicos, distanciamento social em larga escala e fechamento de escolas, universidades, comércio, bares, restaurantes, parques e *shoppings*. Novos formatos de ensino, pesquisa e trabalho estão sendo aplicados, levando a mudanças significativas na rotina diária.

Além de todas as questões pertinentes à infecção, desenvolvimento, tratamento e cura da doença, outros aspectos também podem entrar na discussão, como o impacto do cenário atual no comportamento humano. Faro et al. (2020) consideram que, além do medo de contrair a doença, a pandemia tem gerado sensação de insegurança em todos os aspectos da vida, e que as sequelas na saúde mental são maiores do que o número de mortes.

Ao longo da história da humanidade, a psiquiatria e a psicologia modernas tiveram pouca oportunidade para estudar as consequências das pandemias na saúde mental, pois elas ocorreram antes do advento dos rigorosos métodos científicos. E em eventos recentes como os surtos de Zika, síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS), ebola e síndrome respiratória aguda grave (SARS), a participação de profissionais de saúde mental permaneceu muito limitada. Então, a situação atual mundial mostra-se um desafio para diferentes áreas do conhecimento, inclusive para a Psicologia (Faro et al., 2020; Malloy-Diniz et al., 2020).

Ainda não é possível saber com precisão os mecanismos psicológicos e neurobiológicos diretamente associados a essa pandemia, conforme analisam Malloy-Diniz et al. (2020). No entanto, já é possível descrever o comportamento frente à situação estressante e o que pode ser feito para atenuar as consequências advindas dela.

A educação é uma área bastante afetada por esse contexto. Muitas instituições suspenderam suas atividades presenciais e algumas mantêm, desde então, o ensino remoto e *on-line* por meio de plataformas digitais, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem. Os professores, além de todas as consequências que o contexto de pandemia traz, passaram a ter novas exigências de trabalho, como o uso de recursos digitais, e estas podem ser percebidas como variáveis estressoras.

Lipp (2002) analisou fontes de estresse entre os professores das universidades estaduais, federais e particulares no Brasil e observou que a tecnologia apareceu com muita frequência como fonte estressora. Como a pandemia gerada pela COVID-19 repercute na gestão das informações, conhecimentos e soluções por via remota, é importante também refletir sobre a estrutura e as condições de trabalho das pessoas nesse contexto, sobretudo das que estão submetidas a um aumento na carga e na intensidade de trabalho, conforme alertam Malloy-Diniz et al. (2020).

Nesse sentido, esta pesquisa rastreia dados específicos sobre o estresse na atividade docente, visto que esta vai muito além de momentos expositivos com os alunos. O trabalho começa

antes das aulas, envolvendo ações de planejamento, preparação de materiais e avaliações específicas e globais dos estudantes.

Ademais, Lipp (2002) considera que, com o desenvolvimento tecnológico, não há mais divisão entre a vida profissional e a vida pessoal, fato que pode agravar o estresse no trabalho, gerar estresse emocional e dificuldades familiares. Assim, o trabalho remoto e *on-line* imposto pela pandemia pode ter intensificado essa situação.

O estresse pode estar presente em qualquer profissão; no entanto, alguns profissionais são expostos a condições mais desgastantes. Parece ser o caso dos professores, que estão entre os profissionais que mais adoecem no exercício de seu trabalho, dado o percentual de licenças médicas e absenteísmo (Andrade & Cardoso, 2012; Cruz et al., 2020; Weber et al., 2015).

De acordo com o Perfil de absenteísmo-doença dos servidores públicos estatutários do Governo do Distrito Federal (Governo do Distrito Federal, 2020b), o percentual de licenças por transtornos ansiosos soma 39%, seguido de episódios depressivos (25%) e reações ao estresse (15%). A quantidade de servidores afastados da Secretaria de Educação do Distrito Federal só não ultrapassa a quantidade de servidores afastados da Secretaria de Saúde.

Conforme analisa Tricoli (2002), há uma quantidade de estresse necessária e útil para o desempenho profissional; porém, quando prolongado e excessivo, provoca problemas no aspecto físico e/ou emocional do professor.

Dessa forma, pesquisar dados sobre como o estresse no trabalho impacta aspectos cognitivos do professor pode contribuir para ações preventivas nas instituições, bem como indicar relacionamento entre variáveis comportamentais no contexto da pandemia.

A estrutura de uma escola não é apenas objetiva, conforme destacam Silva et al. (2020). Ao contrário, a escola depende, em grande parte, das experiências subjetivas, das interações sociais, dos significados que as pessoas produzem e mantêm nas instituições. Por isso, é fundamental que

se verifique a saúde mental desses profissionais no contexto atual, a fim de auxiliar as organizações públicas e privadas no investimento precoce do capital humano.

A relevância acadêmica deste estudo se faz pela necessidade de avaliar alterações cognitivas associadas ao estresse ocupacional em professores da Educação Básica no contexto da pandemia. Afinal, saúde adequada favorece boa produtividade (Sadir et al., 2010) e qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Silveira et al., 2014; Weber et al., 2015).

### **Estresse Ocupacional**

O estresse é uma condição patogênica de tensão do organismo. É também uma resposta do organismo frente a uma situação ameaçadora. O termo, derivado do latim, é usado esporadicamente na área da saúde desde o século XVII. Mas foi somente a partir de 1926, com o médico endocrinologista Hans Selye, que o termo passou a descrever tanto os estímulos que rompem com o equilíbrio interno do organismo, a homeostase, quanto a resposta comportamental gerada por esse desequilíbrio.

À medida que o estresse vai se agravando, sinais e sintomas vão aparecendo gradativamente e em sequência. Eles podem ser observados tanto no nível físico como no psicológico e, além dos impactos na saúde individual, há igualmente implicações para a qualidade de vida da sociedade (Sadir et al., 2010).

De acordo com o modelo de desenvolvimento do estresse postulado por Selye, a primeira etapa do estresse é a fase de alerta, em que há uma resposta fisiológica do organismo frente ao estresse, como forma de proteção à vida. Nessa fase, é possível observar sinais e sintomas no nível físico do corpo, como aumento da sudorese, tensão muscular, taquicardia, hiperatividade. Essa é a perspectiva evolucionista do estresse, indispensável para a sobrevivência humana, que corresponde a uma reação natural do organismo e o prepara para enfrentar uma situação de grande perigo ou uma emoção muito forte (Meleiro, 2002).

Quando o estressor é prolongado, a fase de resistência tem início. Muitos dos sinais iniciais desaparecem e o indivíduo tenta uma adaptação. Se o estresse é contínuo e as estratégias de enfrentamento estão esgotadas, a fase de exaustão se manifesta, os sintomas da fase de alerta reaparecem mais acentuados e outros se desenvolvem, debilitando o organismo ainda mais e ocasionando o aparecimento de doenças graves.

Há ainda uma outra fase identificada durante o processo de padronização do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL), que consiste na fase de quase-exaustão. Diferentemente da fase de exaustão, o indivíduo ainda consegue trabalhar e atuar em sociedade, mesmo com desgaste e sintomas psicológicos tais como ansiedade, tensão, angústia, insônia, preocupação excessiva, dificuldade de concentração, tédio e depressão (Albuquerque et al., 2010).

Para que o estresse se instale, é necessário que um estímulo desencadeie todo o processo (Albuquerque et al., 2010). Como o indivíduo precisa perceber e avaliar o estímulo como estressor, isso significa que fatores cognitivos apresentam papel central nesse processo, bem como variáveis situacionais e pessoais que podem interferir no julgamento do indivíduo (Paschoal & Tamayo, 2004; Rangé, 2003).

Os maiores agentes causadores de estresse são aqueles relacionados à família e ao trabalho, pois são fontes permanentes de tensão ao longo da vida (Albuquerque et al., 2010). Logo, o estresse pode atingir qualquer pessoa: adultos, jovens, idosos e crianças.

Calais (2003) observa que o risco de apresentar sintomas de estresse é diferente para cada pessoa. Assim, a literatura também tem sugerido que homens e mulheres são afetados pelo estresse de forma distinta. Além de diferenças de caráter biológico, homens e mulheres também diferem nos papéis que desempenham socialmente. Parece haver ocorrência alta de estresse e de sintomas psicológicos no sexo feminino, indicando maior vulnerabilidade dessa população quanto ao fenômeno, mas os resultados ainda são divergentes (Sadir et al., 2010; Weber et al., 2015).

Do ponto de vista histórico e cultural, a Educação Básica é essencialmente composta pelo gênero feminino. Nesse sentido, qualquer intervenção para a melhoria da qualidade do ensino precisa considerar as questões de gênero envolvidas. Ademais, Souza et al. (2021) acrescentam que como as mulheres são a maioria da população brasileira e compõem a maior parte da força de trabalho em saúde, a superação da pandemia também envolve as mesmas questões.

No que diz respeito ao trabalho, Paschoal e Tamayo (2004) afirmam que o interesse pela área é crescente na literatura porque trabalhadores estressados diminuem seu desempenho e aumentam os custos das organizações com problemas de saúde. O estresse crônico impacta a concentração e a memória, e o desempenho do indivíduo acaba sendo um pouco ou muito prejudicado (Lipp, 2002).

Visto que há uma diversidade de estudos sobre estresse, o enfoque desta pesquisa é o estresse ocupacional dos professores, que investiga aspectos de seu ambiente de trabalho potencialmente geradores de estresse no contexto da pandemia da COVID-19. Conforme analisa Meleiro (2002), a temática é necessária, uma vez que o enfoque dado ainda não é suficiente para que seus efeitos sejam minimizados.

Além disso, também visa investigar se o nível de estresse nos professores que exercem trabalho administrativo, por meio de cargos de gestão, é o mesmo dos professores que atuam somente no ensino. Um estudo com docentes do Ensino Superior realizado por Cruz et al. (2020) mostrou que professores que exerciam funções administrativas por dois anos ou menos tinham níveis de estresse mais elevados do que aqueles que exerciam funções administrativas por mais de dois anos. Os autores explicam que a falta de experiência, adaptação ou manejo de habilidades e estratégias para resolução dos problemas pertinentes ao cargo, torna o profissional mais propenso ao estresse.

Desse modo, o estresse ocupacional refere-se à experiência individual em que um indivíduo percebe que as demandas do trabalho provocam reações negativas que excedem sua capacidade de enfrentamento (Andrade & Cardoso, 2012; Paschoal & Tamayo, 2004; Silveira et al., 2014).

Raramente o estresse é causado por uma única fonte. Muitas vezes o que acontece é que o estado de tensão físico e mental é resultado do efeito cumulativo de inúmeros estressores (Lipp, 2002).

Os estressores mais recorrentes na prática docente envolvem as condições de trabalho, a comunicação entre colegas, os fatores interpessoais, a imagem profissional negativa, os próprios alunos, as famílias dos alunos e os fatores administrativos (Diehl & Marin, 2016; Tricoli, 2002; Weber et al., 2015). Posto que alguns aspectos são inerentes à profissão e é impossível evitá-los, cabe aos professores compreendê-los e controlá-los para que o estresse seja um aspecto favorável ao desenvolvimento da profissão.

### **Estresse e Funções Executivas**

A resposta ao estresse pode ser medida por meio de exames fisiológicos e neuroendócrinos, bem como pela avaliação de aspectos emocionais e cognitivos do indivíduo. De acordo com Diamond (2013), as funções executivas e o córtex pré-frontal são os primeiros a sofrerem quando há estresse, solidão, tristeza, privação de sono ou inaptidão física. E os efeitos deletérios assemelham-se às dificuldades apresentadas por indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH).

As falhas cognitivas, por exemplo, são consideradas comuns quando relacionadas ao estresse, fatores de personalidade, sono ou cognição. São pequenos lapsos de memória, percepção, planejamento e execução que não refletem o funcionamento cognitivo em si, mas um “estado”, encontrando-se significativamente associadas a saúde mental (Ferreira et al., 2018).

Portanto, uma capacidade cognitiva reduzida também pode indicar níveis elevados de estresse. É o caso da atenção, que foi avaliada por Znazen et al. (2021) antes e depois do distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 e esteve relacionada significativamente à percepção de estresse e estilo de vida. Apesar dos efeitos do estresse crônico na cognição serem bem menos estudados em humanos, alterações estruturais e funcionais no córtex pré-frontal relacionadas à memória e às funções executivas sob estresse crônico foram observadas em modelos animais (Wirkner et al., 2019).

As funções executivas compreendem um conjunto de habilidades de controle necessário para concentrar-se, pensar e agir (Diamond, 2012). São essenciais para a realização bem-sucedida de diversas tarefas cotidianas e estabelecem um elo entre os indivíduos e o ambiente. São um tema complexo para a neuropsicologia, sobretudo porque existem divergências na literatura quanto aos seus componentes, e se constituem um construto único ou vários construtos integrados (Malloy-Diniz et al., 2014; Oliveira, 2011).

Conforme analisam Uehara et al. (2016), as diferentes habilidades executivas têm início na infância, logo no primeiro ano de vida, desenvolvem-se na adolescência, estabilizam-se na idade adulta e declinam com o envelhecimento. Essa maturação lenta, de trajetória não linear e em formato de U invertido, é atribuída ao desenvolvimento tardio do córtex pré-frontal, região associada às funções executivas.

Dos modelos teóricos que sustentam a proposta de que as funções executivas correspondem a um construto único, estão as divisões funcionais de Luria e o modelo de memória operacional de Baddeley (Baddeley, 2000).

Em 1968, Luria (citado por Uehara et al., 2016) propôs um modelo de funcionamento cerebral formado por três unidades distintas, mediadas por regiões neuroanatômicas e funcionalmente hierárquicas, responsáveis por regular todos os nossos comportamentos e

processos mentais. Luria destacou a participação do córtex pré-frontal em processos cognitivos. Por isso, do ponto de vista histórico, esse modelo é considerado elementar.

O modelo de memória operacional proposto por Baddeley (2000), além de proporcionar uma nova abordagem ao armazenamento/gerenciamento temporário da informação, considera que a memória de trabalho ou memória operacional é um sistema de capacidade limitada, que permite o armazenamento temporário e a manipulação de informações a partir do componente executivo central. Diferente da memória de curto prazo, que apenas mantém as informações na mente, a memória operacional é capaz de monitorar e manejar esses dados (Malloy-Diniz et al., 2014). Ela é fundamental tanto para a compreensão da linguagem e raciocínio matemático quanto para execução de ações simples por meio de instruções (Diamond, 2013).

O executivo central é considerado o controlador/regulador dos processos cognitivos, tendo como suporte a alça fonológica, o esboço visuoespacial e *buffer* (ou retentor) episódico. A alça fonológica retém informações fonológicas, verbais e escritas e o esboço visuoespacial desempenha função semelhante no que tange às informações espaciais e visuais. O *buffer* episódico, por fim, estabelece uma interface temporária entre os sistemas da memória de trabalho com a memória de longo prazo (Baddeley, 2000).

Além disso, para Malloy-Diniz et al. (2014), há autores que consideram que as funções executivas compreendem diversos processos relativamente independentes, os quais interagem entre si de forma hierárquica ou simplesmente paralela. E outros autores sugerem a existência de um processo composto por etapas sucessivas e interdependentes.

Por sua vez, Zelazo e Müller (2002) propõem a separação das funções executivas de acordo com os circuitos cerebrais a elas relacionados, sugerindo a existência de funções executivas quentes, referentes ao processamento emocional e motivacional, e funções executivas frias, associadas a processos predominantemente cognitivos.

As funções executivas frias têm sido relacionadas às áreas dorsolaterais do córtex pré-frontal, sendo avaliadas por testes clássicos de funções executivas, como o Teste de Classificação de Cartas de *Wisconsin*, os testes das torres (Torre de Londres e Torre de Hanói) e o Teste de *Stroop*.

Já as funções executivas quentes têm sido relacionadas às regiões ventromediais do córtex pré-frontal, e os pesquisadores consideram que os testes clássicos possuem baixa validade ecológica para avaliar essas funções, sendo necessário estudar e desenvolver instrumentos que possibilitem a avaliação de componentes quentes, propondo como alternativa o *Iowa Gambling Test*, tarefas de aversão à demora, escalas e medidas funcionais, como o *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF).

De Luca e Leventer (conforme citado em Oliveira, 2011) destacam que essa divisão é meramente teórica, já que as funções executivas se apresentam interligadas e atuam em conjunto durante a realização das tarefas cotidianas. Ademais, como sinalizam Malloy-Diniz et al. (2018), não há dissociação entre tarefas das funções executivas quentes e frias, conforme estudos psicométricos.

Com base em dados de natureza psicométrica, Miyake et al. (2000) propuseram três funções executivas nucleares – memória operacional, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, que são a base para a formação das funções executivas de ordem complexa como raciocínio, resolução de problema e planejamento (Diamond, 2012; Seabra et al., 2014). Esse é o modelo com mais relatos na literatura, pois tem sido amplamente aceito em estudos neuropsicológicos.

Já que as funções executivas exercem papel fundamental nas atividades e tarefas cotidianas, levantou-se a possibilidade de investigá-las no contexto da pandemia da COVID-19. Como o planejamento cognitivo é uma função completa e sobreposta ao próprio conceito de funções executivas (Malloy-Diniz et al., 2018), ele foi escolhido como objeto de investigação neste estudo.

## **Planejamento Cognitivo**

Assim como a tomada de decisão e o raciocínio, o planejamento pode ser considerado uma função executiva de alta ordem que surge a partir dos três componentes do modelo de Miyake (Diamond, 2012; Seabra et al., 2014).

De modo geral, consiste em definir as melhores estratégias para alcançar uma meta, considerando os instrumentos mais adequados e a hierarquização das etapas (Malloy-Diniz et al., 2014). Requer a representação mental da situação desejada por parte do indivíduo, bem como objetivos e objetivos secundários para execução e conclusão da tarefa. É uma habilidade importante para atividades simples do cotidiano como comprar uma lista de produtos no supermercado, e também para atividades mais complexas, como a preparação durante meses para a realização de um concurso (Menezes et al., 2012).

O planejamento cognitivo é a última habilidade executiva a se desenvolver e pode ser caracterizado por oito componentes, que são: consciência do objetivo, geração de possibilidades, escolha de uma alternativa, estabelecimento dos passos, antecipação das consequências, hierarquização dos passos, determinação dos recursos e monitoramento das ações. Em alguma medida, sintetiza as funções executivas, pois demanda o amadurecimento do controle inibitório, da flexibilidade cognitiva, da atenção e da memória de trabalho (Oliveira, 2011; Oliveira & Nascimento, 2014).

A área do cérebro que tem sido associada à habilidade de planejamento é o córtex pré-frontal dorsolateral bilateral. Esta área interage com outras áreas corticais e subcorticais, e contribui para o alcance de um objetivo mediante o planejamento de uma resposta, direcionando o comportamento para o futuro (Oliveira & Nascimento, 2014).

Considerando a população do estudo, este constructo foi escolhido por constituir parte da didática de ensino. Dentre todas as atividades pedagógicas dos professores, a habilidade de planejar

desempenha papel importante na prática docente, uma vez que os professores necessitam definir e estruturar ações e recursos para aplicação no futuro, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. O planejamento didático, portanto, é uma habilidade altamente necessária para o trabalho docente e, embora ancorado em processos mentais, é conceitualmente diferente de planejamento cognitivo.

### **Falhas Cognitivas**

O processamento do planejamento cognitivo pode ocorrer conforme o desenvolvimento progressivo de seus componentes ou apresentar problemas em sua execução. Esses problemas indicam comprometimentos na capacidade de planejamento, podendo indicar normalidade ou patologia (Malloy-Diniz et al., 2018) e são conhecidos como falhas cognitivas.

As falhas cognitivas são definidas como equívocos de memória, percepção, planejamento e execução de tarefas do cotidiano. São habituais para a maioria das pessoas e representam problemas na aplicação dessas funções nas situações do dia a dia (Ferreira et al., 2018).

Esquecer compromissos, descartar materiais por engano, deixar de notar algumas informações em placas de sinalização são alguns exemplos dessas falhas cognitivas que refletem o funcionamento cognitivo ecológico. Parecem inofensivos, mas estão fortemente associados a transtornos mentais (Paula, Costa, et al., 2018) e possivelmente indiquem estresse e outros problemas, como fatores de personalidade e sono (Broadbent et al., 1982).

Falhas cognitivas não refletem o desempenho cognitivo, uma vez que são transitórias e mudam de tempos em tempos. Elas são esperadas em um contexto com muitas informações e podem comprometer o funcionamento social do indivíduo, como seu desempenho escolar (Ferreira et al., 2018).

As falhas cognitivas parecem possuir uma etiologia multidimensional. No entanto, sintomas externalizantes e internalizantes podem influenciá-las no dia a dia (Carrigan & Barkus, 2016; Ferreira et al., 2018).

Diante da possível associação entre estresse ocupacional, planejamento cognitivo e falhas cognitivas, esta pesquisa utiliza o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC), considerado a medida mais robusta para avaliação dessas falhas no dia a dia. O resultado obtido no questionário pode fornecer uma medida quantitativa de função executiva e indicadores de desempenho comparáveis com dados sociodemográficos (Malloy-Diniz et al., 2018).

### **Avaliação das Funções Executivas**

A avaliação das funções executivas é tão complexa quanto sua definição, visto que apresentam vários subdomínios, são dinâmicas e mantêm relações de interdependência com outras funções cognitivas (Malloy-Diniz et al., 2014; Uehara et al., 2016).

Em contextos clínicos, essa avaliação pode ser realizada com a combinação de escalas e inventários comportamentais, baterias neuropsicológicas e complementada com a aplicação de paradigmas experimentais específicos desenvolvidos para avaliar seus componentes (Uehara et al., 2016).

Como os campos de atuação em neuropsicologia estendem-se para a pesquisa e o ensino, ou seja, para os contextos científico e educacional, os instrumentos que serão utilizados neste estudo não constituem avaliações psicológicas. Apresentam finalidade exclusivamente científica e acadêmica, buscando correlações entre planejamento cognitivo, estresse ocupacional e falhas cognitivas.

Para avaliação mais acurada, sensível e específica do planejamento cognitivo, Oliveira (2011) sugere que os construtos sejam isolados para identificação de alterações particulares que podem trazer prejuízos no processamento global das funções de alto nível.

O uso de escalas para avaliação permite investigar, de forma detalhada, comportamentos diversos, além de contar com a possibilidade de autopercepção sobre as variáveis estudadas (Oliveira, 2011). De acordo com Barkley e Fischer (2011), as escalas se mostram superiores aos testes na avaliação das funções executivas por acessarem níveis mais elevados de sua estrutura hierárquica e pela validade ecológica que apresentam.

Em território nacional, instrumentos funcionais e de aplicação *on-line* para avaliação das funções executivas, bem como do planejamento cognitivo, ainda são escassos, apesar do aumento do interesse pelo tema nos últimos anos (Carreiro et al., 2014; Santana et al., 2019).

Como há boa concordância entre a coleta de dados via internet e o uso de questionários e escalas em formato tradicional (Ferreira et al., 2018), os instrumentos de avaliação do planejamento cognitivo, estresse ocupacional e das falhas cognitivas nesta pesquisa foram aplicados por meio da internet, em uma plataforma virtual, em respeito ao contexto da pandemia da COVID-19 que preconiza o distanciamento social.

Conforme as revisões de Carreiro et al. (2014) e Santana et al. (2019), as investigações sobre as funções executivas são majoritariamente realizadas em grupos de pessoas idosas, adultos e, seguidamente, crianças. Geralmente as populações investigadas apresentam algum transtorno/distúrbio neurológico e os instrumentos empregados são diversificados, englobando testes tradicionais e escalas de autorrelato. Nenhuma publicação que analise especificamente a relação entre estresse e funções executivas foi citada, assim como nenhum estudo sobre professores e planejamento cognitivo.

Dessa forma, esta investigação se faz necessária para levantamento de dados sobre o planejamento cognitivo e o estresse ocupacional em professores da Educação Básica, tendo como referência uma amostra no Distrito Federal. É um tema multidisciplinar que possibilita reflexões em diversas áreas do conhecimento.

## **Objetivo Geral**

O objetivo desta pesquisa é analisar a relação entre planejamento cognitivo e estresse ocupacional de professores das redes pública e privada do Distrito Federal, no contexto da pandemia da COVID-19.

## **Objetivos Específicos**

- 1) Avaliar o planejamento cognitivo por meio da Escala de Planejamento Cognitivo (EPC).
- 2) Avaliar o estresse ocupacional por meio da Escala de Estresse no Trabalho (EET).
- 3) Avaliar a frequência de falhas cognitivas por meio do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC).
- 4) Correlacionar os resultados da EPC com a EET e o QFC.
- 5) Comparar os resultados obtidos das avaliações entre o Grupo Docente (GD), professores que atuam no ensino, e o Grupo Gestão (GG), professores que exercem atividades na área de gestão/administração como coordenação, supervisão, direção.

## **Hipóteses**

A primeira hipótese do estudo é que existe um relacionamento negativo, de moderado a forte, entre os dados da Escala de Planejamento Cognitivo com os dados da Escala de Estresse no Trabalho, uma vez que, conforme referência teórica da área, as funções executivas sob estresse podem apresentar falhas de processamento.

Considerando a indicação teórica que docentes que exerciam funções administrativas apresentaram maior nível de estresse em função da falta de experiência, adaptação e manejo de habilidades e estratégias para resolução dos problemas pertinentes ao cargo, a segunda hipótese traçada sugere que haverá diferença entre os níveis de planejamento cognitivo e estresse ocupacional no Grupo Docente e no Grupo Gestão.

E, por fim, a terceira hipótese é que quanto maior a média observada no Questionário de Falhas Cognitivas, maior a média na Escala de Estresse no Trabalho. Essa hipótese foi traçada a partir da sugestão teórica que as falhas cognitivas estão relacionadas à maior exposição ao estresse, aspectos de personalidade, sono ou cognição.

### **Justificativa**

As funções executivas são fundamentais nas atividades diárias, no trabalho, nos relacionamentos, na qualidade de vida pessoal. Como sintomas de depressão, ansiedade e estresse têm sido identificados no atual contexto da pandemia da COVID-19, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de obter dados sobre as implicações psicológicas, cognitivas e comportamentais dos efeitos da pandemia nos profissionais de Educação Básica que tiveram seu trabalho afetado durante o período de distanciamento social, seja com o trabalho remoto ou a atuação presencial, como no caso dos professores da rede privada de ensino.

Espera-se que os dados obtidos com a pesquisa possam contribuir para que organizações públicas e privadas criem estratégias para lidar com o estresse ocupacional e o contexto atual, visando à qualidade de vida e preservando o planejamento cognitivo e outras funções cognitivas associadas.

Além disso, visa contribuir para o desenvolvimento de estratégias de avaliação de funções executivas em populações não clínicas, pois os instrumentos empregados são adaptados e validados no contexto brasileiro.

Esta investigação também se fundamenta na possibilidade de estabelecer vínculo entre a comunidade acadêmica e a população em geral, a fim de fomentar tanto ações preventivas em relação à qualidade no trabalho dos professores quanto futuras investigações de caráter experimental.

## **Método**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília através da Plataforma Brasil (CAAE: 39839720.1.0000.5540), tendo sido aprovada pelo Parecer 4.424.197. Nenhum tipo de remuneração ou benefício foi oferecido aos participantes durante esta pesquisa.

### **Participantes**

Os critérios de inclusão do estudo consideraram professores atuando em sala de aula e/ou na área administrativa das redes pública e privada do Distrito Federal, na faixa etária compreendida entre 30-49 anos. Os critérios de exclusão foram professores que estavam em licença médica, com diagnóstico de desordem psiquiátrica e/ou neurológica, como transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH) e epilepsia, com ou sem uso de medicação e em acompanhamento psicoterápico.

A pesquisa foi respondida voluntariamente por 85 professores da Educação Básica. Dos 85 participantes, 65% (n = 56) foram excluídos da amostra por satisfazerem critérios de exclusão para participação no estudo. Desses excluídos, 15 estavam fora da faixa etária pretendida; 25 estavam em acompanhamento psicoterápico; 1 estava em licença médica; 42 faziam uso de medicação controlada, principalmente para tratamento de depressão e/ou ansiedade, hipertensão e diabetes Tipo 2; e 4 por diagnóstico de TDAH. Houve 19 participantes que foram excluídos por marcarem em dois ou mais desses critérios. Esses dados foram obtidos por meio do questionário sociodemográfico elaborado pela pesquisadora (Anexo 5).

Após ajuste dos critérios, somente 29 participantes foram considerados válidos, com idade entre 30-49 anos ( $M = 39.79$ ,  $DP = 5.19$ ). A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas da amostra. Os participantes foram predominantemente identificados pelo gênero feminino, sendo casadas e com filhos(as), com renda familiar entre 5 e 10 salários-mínimos e sem histórico de doença.

**Tabela 1**

*Caracterização da Amostra*

VARIÁVEL	DOMÍNIO	TOTAL	%
<b>Gênero</b>	<b>Feminino</b>	<b>25</b>	<b>86%</b>
	Masculino	3	10%
	Outros	1	3%
<b>Idade</b>	<b>30-49 anos</b>	<b>15</b>	<b>52%</b>
	40-49 anos	14	48%
<b>Estado civil</b>	<b>Casado(a)</b>	<b>21</b>	<b>72%</b>
	Solteiro(a)	7	24%
	Convive junto	1	3%
<b>Número de filhos</b>	<b>2 filhos</b>	<b>9</b>	<b>31%</b>
	<b>1 filho</b>	<b>7</b>	<b>24%</b>
	Nenhum filho	11	38%
	3 filhos	2	7%
<b>Renda familiar</b>	<b>De 5 a 10 salários-mínimos</b>	<b>20</b>	<b>69%</b>
	De 10 a 30 salários-mínimos	6	21%
	De 2 a 5 salários-mínimos	3	10%
<b>Quantidade de pessoas na residência</b>	<b>Uma a três pessoas</b>	<b>18</b>	<b>62%</b>
	Quatro a sete pessoas	9	31%
	Moro sozinho(a)	1	3%
	Não declarado	1	3%
<b>Doenças declaradas</b>	<b>Nenhuma</b>	<b>24</b>	<b>83%</b>
	Ansiedade	3	10%
	Depressão; Ansiedade	2	7%

A Tabela 2 apresenta os dados da amostra no que diz respeito aos aspectos profissionais. Os participantes são professores com formação em Pedagogia, com pelo menos uma especialização, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino, com mais de 15 anos na profissão e ocupando-se atualmente da docência.

**Tabela 2**

*Aspectos Profissionais*

VARIÁVEL	DOMÍNIO	TOTAL	%
<b>Formação acadêmica</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>13</b>	<b>45%</b>
	Outros	8	28%
	Pedagogia; Língua Portuguesa	2	7%
	Pedagogia; Outra	2	7%
	Língua Portuguesa	2	7%
	Ciências (Física, Química, Biologia)	2	7%
<b>Grau acadêmico</b>	<b>Especialização</b>	<b>17</b>	<b>59%</b>
	Graduação	7	24%
	Mestrado	4	14%
	Doutorado	1	3%
<b>Ocupação atual</b>	<b>Docência</b>	<b>21</b>	<b>72%</b>
	Gestão	7	24%
	Ambas	1	3%
<b>Nível de ensino</b>	<b>Ensino Fundamental – Séries Iniciais</b>	<b>13</b>	<b>45%</b>
	Atua em mais de um nível	5	17%
	Ensino Fundamental – Séries Finais	4	14%
	Ensino Médio	4	14%
	Não atuo em sala de aula	2	7%
	Educação Infantil – Pré-Escola	1	3%
<b>Rede de ensino</b>	<b>Pública</b>	<b>21</b>	<b>72%</b>
	Privada	8	28%
<b>Quantidade de turmas em que atua</b>	<b>Até 5</b>	<b>16</b>	<b>55%</b>
	Acima de 10	5	17%
	Nenhuma	4	14%
	De 6 a 10	4	14%
<b>Tempo de docência</b>	<b>De 10 a 20 anos</b>	<b>13</b>	<b>45%</b>
	Acima de 20 anos	9	31%
	Até 10 anos	7	24%

Os 29 participantes válidos foram divididos em dois grupos, de acordo com a ocupação atual mencionada no questionário sociodemográfico. A amostra teve 72% (n = 21) agrupados no Grupo Docente (GD) e 24% (n = 7) no Grupo Gestão (GG). Um participante foi desconsiderado da análise de grupo por atuar nas duas ocupações.

### **Delineamento**

Trata-se de um estudo não experimental, correlacional, transversal e descritivo, de caráter quantitativo, que tem como variáveis planejamento cognitivo, estresse ocupacional e falhas cognitivas.

### **Materiais**

#### ***Instrumentos (descritos conforme a sequência de aplicação)***

**1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).** O TCLE foi o primeiro documento que o participante visualizou após acesso ao *link* do *Google Forms* (Anexo 4). Os instrumentos da pesquisa foram disponibilizados somente após o aceite do TCLE.

**2) Questionário Sociodemográfico.** Instrumento elaborado pela pesquisadora a fim de obter informações sobre: gênero com o qual se identifica; idade; estado civil; número de filhos(as); quantidade de pessoas que moram com o participante; renda familiar; escolaridade; ocupação atual; rede de ensino em que atua; tempo de docência; número de turmas; se está em licença médica para tratamento de saúde; se faz uso de alguma medicação, e de que tipo, como também se possui diagnóstico de ansiedade, depressão, TDAH ou outra doença, com ou sem acompanhamento psicoterápico (Anexo 5). Foi a partir das informações coletadas neste instrumento que a amostra foi ajustada, após exclusão de participantes. O questionário possuía 19 perguntas, sendo 7 perguntas com resposta única, 3 perguntas com resposta dicotômica (sim/não), 3 perguntas com resposta em caixa de seleção e 6 perguntas com resposta em formato de texto curto.

**3) Escala de Planejamento Cognitivo (EPC).** A EPC foi elaborada por Oliveira & Nascimento (2014) a partir da realidade brasileira, com o objetivo de avaliar de forma geral o planejamento cognitivo (Anexo 6). Compõe-se de 65 itens numa escala do tipo likert, 0 (nunca) a 4 (sempre), e explora de maneira minuciosa oito aspectos considerados importantes para a caracterização do planejamento cognitivo, por meio de uma lista de frases sobre quando planejo e quando executo. Demonstra validade ecológica, por se tratar de um instrumento textual para verificar como o planejamento é percebido e relatado.

O uso da escala foi autorizado por uma das autoras, Elizabeth Nascimento, ela pode ser aplicada por meio eletrônico e, embora ainda não tenha sido normatizada e utilizada em estudos de investigação das funções executivas, apresentou qualidades psicométricas satisfatórias na população-alvo (Anexo 7). Para análise das respostas, a geração de um escore global, que varia de 0 a 260, foi considerada. Quanto maior o valor obtido, maior a capacidade de planejamento (Oliveira & Nascimento, 2014).

**4) Escala de Estresse no Trabalho (EET).** A EET, construída e validada por Paschoal & Tamayo (2004), compreende um instrumento de fácil aplicação que pode ser utilizado em diversos ambientes e ocupações de trabalho (Anexo 8). É uma medida geral do estresse ocupacional, formada por um único fator composto de estressores variados e reações emocionais diversas. Apresenta 23 itens, em uma escala de concordância de cinco pontos: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo em parte), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente).

Conforme análise de Paschoal e Tamayo (2004), é comum que os instrumentos utilizados para avaliar o estresse ocupacional considerem avaliações ou de estressores ou de reações e, quando consideram as duas, não estabelecem uma ligação entre elas. A EET analisa a percepção do indivíduo, integra estressores e reações e, assim, preenche algumas lacunas existentes nos instrumentos de avaliação de estresse ocupacional.

A EET possui características psicométricas satisfatórias e consiste em uma alternativa para investigações empíricas (Paschoal & Tamayo, 2004). Apesar de existir uma versão reduzida do instrumento, com 13 itens, a versão utilizada neste estudo foi a versão original. O uso da escala foi autorizado por uma das autoras, Tatiane Paschoal, e não compreende um teste psicológico (Anexo 9).

A EET não foi normatizada para a população brasileira, mas pode contribuir tanto para pesquisas sobre o tema, quanto para o diagnóstico do ambiente organizacional (Paschoal & Tamayo, 2004). A interpretação dos dados pode ser realizada por meio de estatísticas descritivas, nas quais calcula-se a média do sujeito, grupo ou grupos para todos os itens da escala, obtendo um indicador geral que vai variar de 1 a 5. Quanto maior a média, maior o estresse. Quando o valor da média for igual ou maior que 2.5, já deve ser compreendido como indicador de estresse considerável. Pode-se também calcular a média para cada item, identificando aqueles com maior pontuação e, portanto, os estressores mais presentes, de acordo com a percepção dos trabalhadores.

**5) Questionário de Falhas Cognitivas (QFC).** O QFC é uma escala de autorrelato que avalia a frequência de falhas cognitivas dos últimos seis meses (Anexo 10). Foi proposto por Broadbent et al. (1982) e verifica de forma breve e ecológica problemas cognitivos no cotidiano.

O QFC é composto por 25 perguntas que representam problemas ou falhas cognitivas, e as respostas indicam a frequência com que essas falhas ocorrem. Quanto maior a pontuação observada, maior a frequência reportada. Cada item é pontuado em uma escala de 0 (nunca) a 4 (quase sempre) e os resultados variam de 0 a 100. O valor mais comumente adotado na interpretação do QFC é o escore total, mas três subescalas podem ser derivadas dos 25 itens.

A versão brasileira da QFC foi adaptada por Paula et al. (2018a), do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Neuropsicologia (Labep\_neuro). A utilização do QFC nesse estudo foi autorizada pelo coordenador do Labep\_neuro, Jonas Jardim de Paula (Anexo 11). As normas preliminares

foram obtidas a partir do relato de 225 adultos sem histórico de transtornos mentais ou pontuações sugestivas de sintomas externalizantes ou internalizantes em escalas de rastreio. No estudo de adaptação transcultural e evidências de validade e confiabilidade do QFC, a média obtida foi 35.65 e o desvio-padrão foi de 12.14 (Paula et al., 2018a, 2018b).

### **Ambiente**

Devido ao distanciamento social, por medida de segurança utilizada no controle de propagação do novo coronavírus, a coleta de dados não foi realizada de forma presencial. Os instrumentos foram aplicados em ambiente virtual por meio do aplicativo *Google Forms*. Somente após a aceitação do TCLE, o aplicativo disponibilizou o questionário sociodemográfico e os instrumentos da pesquisa (EPC, EET e QFC).

Os instrumentos ficaram disponíveis por 98 dias, entre os dias 14 de dezembro de 2020 e 25 de março de 2021. O tempo médio de retorno das respostas foi de 43 dias. Dos 85 participantes, 33 responderam em dezembro de 2020, 14 em janeiro de 2021, 19 em fevereiro de 2021 e, igualmente, 19 responderam em março de 2021.

### **Procedimentos**

Os participantes da rede pública foram recrutados por meio de uma carta-convite enviada por *e-mail* (Anexo 1), junto com um anúncio de divulgação da pesquisa (Anexo 2) e a autorização para realização do estudo emitida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (Anexo 3).

O convite foi enviado para as 14 coordenações regionais de ensino (CRE) do Distrito Federal e somente a CRE do Guará o encaminhou para as escolas com cópia para a pesquisadora. Já as CRE do Plano Piloto/Cruzeiro, Samambaia e Gama responderam ao convite indicando o *e-mail* das unidades escolares, e então, pelo menos 191 convites foram enviados pela pesquisadora para as unidades escolares da rede pública do Distrito Federal.

Os participantes da rede privada também foram recrutados por *e-mail*, com a carta-convite e o anúncio de divulgação da pesquisa. O convite foi enviado para 22 unidades escolares e somente uma diretora respondeu à mensagem, interessada no prazo para a conclusão do estudo. Houve contato informal via telefone e *site* de algumas instituições, porém sem desfecho relevante.

Devido ao número reduzido de respostas durante o período planejado da coleta, o anúncio de divulgação da pesquisa também foi publicado nas redes sociais *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, e o convite também foi enviado para 75 contatos pessoais da pesquisadora, sendo 33 para professores da rede privada e 42 para professores da rede pública. Destes, responderam à pesquisa 17 professores da rede privada e 19 da rede pública.

Os instrumentos foram aplicados eletronicamente e todos os participantes responderam à pesquisa na mesma sequência apresentada pelo aplicativo *Google Forms*. Estima-se que cada participante tenha levado até 20 minutos para responder todos os itens. No entanto, não havia tempo-limite para o preenchimento de todos os itens.

O procedimento foi organizado em cinco diferentes seções. Na seção 1, os participantes receberam as instruções necessárias para adesão e engajamento, por meio da carta-convite e anúncio de divulgação da pesquisa, bem como o *link* de acesso ao aplicativo com o TCLE (Anexos 1, 2 e 4).

Após o aceite do TCLE, o aplicativo liberou a seção 2, referente ao questionário sociodemográfico, contendo 19 perguntas específicas para caracterização da amostra (Anexo 5). A instrução para coleta desses dados foi: “*O questionário a seguir tem como objetivo conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes para adicionar informações à pesquisa. Não há respostas certas ou erradas.*”

A seção 3 apresentou os 65 itens da Escala de Planejamento Cognitivo (Anexo 6). As instruções para o preenchimento foram:

*“Esta escala é composta de uma lista de frases sobre planejamento. A primeira parte explora os comportamentos relacionados com a elaboração do planejamento, e a segunda parte envolve os comportamentos relacionados com a execução do planejamento.*

*Utilizamos o planejamento para realizar atividades tais como atravessar uma rua, preparar um alimento, elaborar os afazeres diários, resolver problemas, conduzir as finanças e a carreira profissional, comprar um imóvel, ou seja, desde tarefas simples até as mais complexas.*

*Assinale cada uma das afirmações na opção de resposta que melhor indica a frequência com que você apresenta o comportamento sugerido.*

*Observação: para melhor visualização das frases, posicione o celular no modo paisagem.”*

A seção 4 exibiu os 23 itens da Escala de Estresse no Trabalho (Anexo 7) com a subsequente instrução:

*“A seguir estão listadas várias situações que podem ocorrer no dia a dia de seu trabalho. Leia com atenção cada afirmativa e dê sua opinião sobre cada uma delas a partir da escala.*

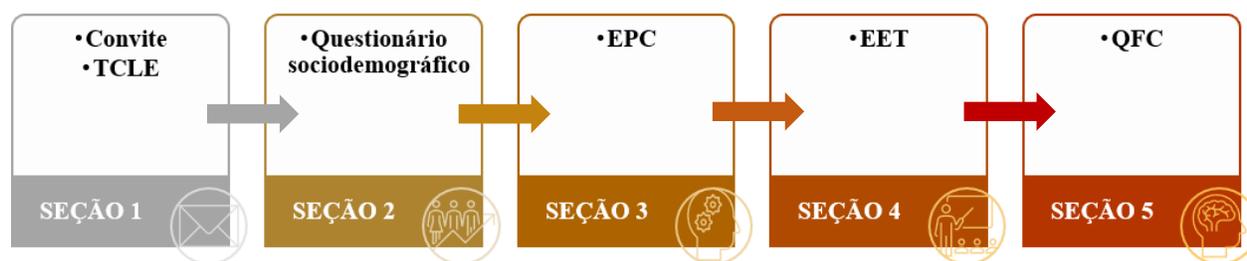
*Para cada item, marque o número que melhor corresponde à sua resposta.”*

A coleta de dados foi finalizada com a seção 5, com os 25 itens do Questionário de Falhas Cognitivas (Anexo 8), a partir da seguinte instrução: *“As perguntas abaixo retratam pequenas falhas que todos cometemos de tempos em tempos, mas que acontecem mais frequentemente com algumas pessoas. Gostaria de saber com qual frequência esses lapsos lhe aconteceram nos últimos 6 meses.”*

A Figura 1 demonstra, em síntese, a ordem de apresentação dos instrumentos:

### Figura 1

*Ordem de Apresentação dos Instrumentos da Pesquisa. EPC, EET e QFC Representam Escala de Planejamento Cognitivo, Escala de Estresse no Trabalho e Questionário de Falhas Cognitivas, respectivamente.*



### Análise de Dados

O Microsoft Excel foi utilizado para sistematização da base de dados. A análise estatística de dados foi realizada por meio do *Software jamovi*, versão 1.6 (*The Jamovi Project*, 2021).

Um diagrama de dispersão foi utilizado para a correlação entre cada instrumento, a fim de verificar a tendência geral dos dados. Uma vez que as suposições de normalidade e homogeneidade de variância não foram satisfeitas para todos os dados da Escala de Planejamento Cognitivo e para a Escala de Estresse no Trabalho, testes não paramétricos foram empregados. Considerando a normalidade e homogeneidade dos dados do Questionário de Falhas Cognitivas, somente o teste *t* independente foi utilizado para a análise estatística das médias desse instrumento. Para testar a primeira hipótese, a correlação por postos de *Spearman* foi utilizada na comparação entre a Escala de Planejamento Cognitivo e a Escala de Estresse no Trabalho.

Uma análise exploratória também foi conduzida a fim de identificar variáveis válidas para comparações com dados sociodemográficos. As medidas estatísticas média (*M*) e desvio-padrão

(*DP*) foram utilizadas na análise descritiva dos dados. Para o valor de probabilidade de significância (*p*), adotou-se um nível de significância de 5%.

## Resultados

### Normalidade e Homogeneidade dos dados

A Tabela 3 apresenta o valor do teste de Shapiro-Wilk (*W*) para normalidade, e seu respectivo valor de *p*, aplicado na amostra geral. O resultado obtido por meio da Escala de Planejamento Cognitivo e da Escala de Estresse no Trabalho sugere que os dados diferem significativamente de uma distribuição normal, pois apresentam valor de probabilidade de significância (*p*) menor que 5%.

### Tabela 3

*Teste de Shapiro-Wilk para Normalidade Aplicado na Amostra Geral*

	<i>W</i>	<i>p</i>
Escala de Planejamento Cognitivo	.88	<b>.00</b>
Escala de Estresse no Trabalho	.92	<b>.03</b>
Questionário de Falhas Cognitivas	.98	.89

A Tabela 4 apresenta o valor do teste de Shapiro-Wilk ( $W$ ) para normalidade, e seu respectivo valor de  $p$ , aplicado após divisão dos grupos em Grupo Docente e Grupo Gestão. O resultado obtido por meio da Escala de Planejamento Cognitivo também indica que os dados não provêm de uma distribuição normal, pois  $p < .05$ .

**Tabela 4**

*Teste de Shapiro-Wilk para Normalidade Aplicado após Divisão dos Grupos*

	$W$	$p$
Escala de Planejamento Cognitivo	.87	<b>.00</b>
Escala de Estresse no Trabalho	.96	.53
Questionário de Falhas Cognitivas	.97	.67

Com a aplicação do Teste de Levene, a Tabela 5 informa que a suposição de homogeneidade de variâncias entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão não foi atendida para os dados obtidos na Escala de Estresse no Trabalho. O resultado  $p < .05$  indica que a variação dos dados nos grupos não é a mesma.

**Tabela 5**

*Teste de Levene para Homogeneidade de Variâncias*

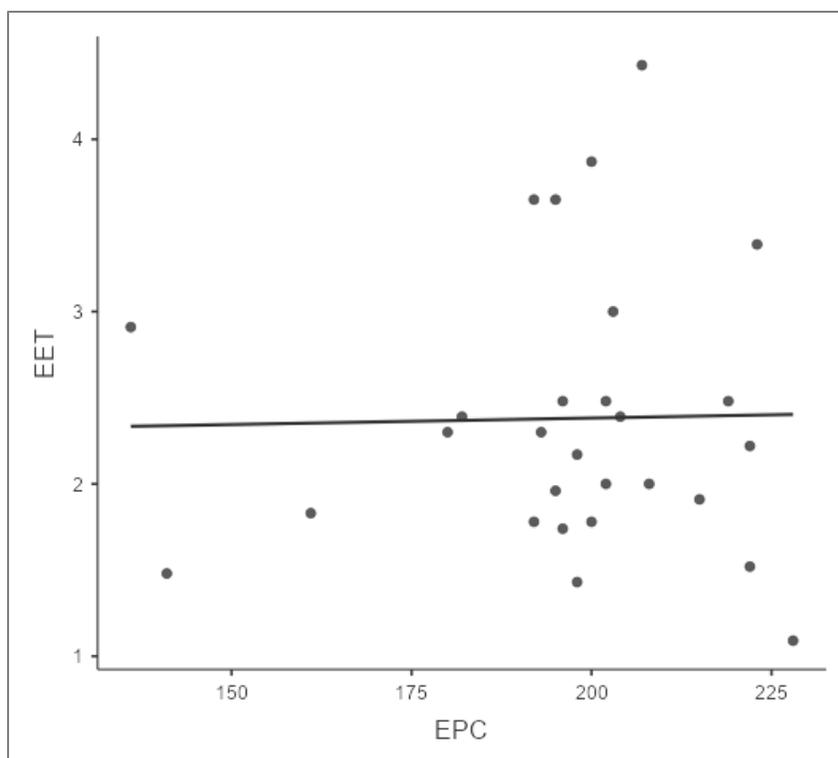
	$F$	$df$	$df2$	$p$
Escala de Planejamento Cognitivo	.09	1	26	.75
Escala de Estresse no Trabalho	4.81	1	26	<b>.03</b>
Questionário de Falhas Cognitivas	.03	1	26	.86

### ***Relação entre a Escala de Planejamento Cognitivo e a Escala de Estresse no Trabalho***

A Figura 2 apresenta o diagrama de dispersão para a correlação dos dados entre a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) e a Escala de Estresse no Trabalho (EET). Cada ponto representa um participante e seu respectivo escore obtido na EPC e na EET. Conforme a ilustração, não há correlação linear entre os dados da amostra, pois se apresentam aleatoriamente espalhados e distanciados da linha de regressão.

#### **Figura 2**

*Diagrama de Dispersão com a Linha de Regressão Mostrando a Tendência Geral dos Dados e a Relação entre a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) e a Escala de Estresse no Trabalho (EET).*

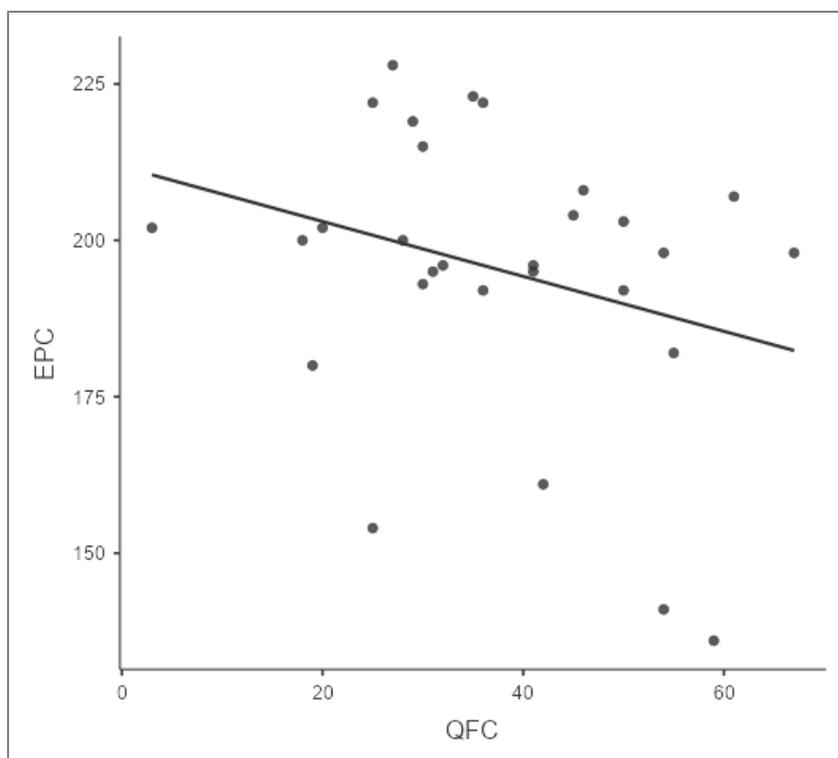


### ***Relação entre a Escala de Planejamento Cognitivo e o Questionário de Falhas Cognitivas***

A Figura 3 apresenta o diagrama de dispersão para a correlação dos dados entre a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) e o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC). Cada ponto representa um participante e seu respectivo escore obtido na EPC e no QFC. Existe uma correlação negativa fraca entre os dados, conforme sugere o sentido da linha de regressão na ilustração e a proximidade dos dados com a linha.

#### **Figura 3**

*Diagrama de Dispersão com a Linha de Regressão Mostrando a Tendência Geral dos Dados e a Relação entre a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) e o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC).*

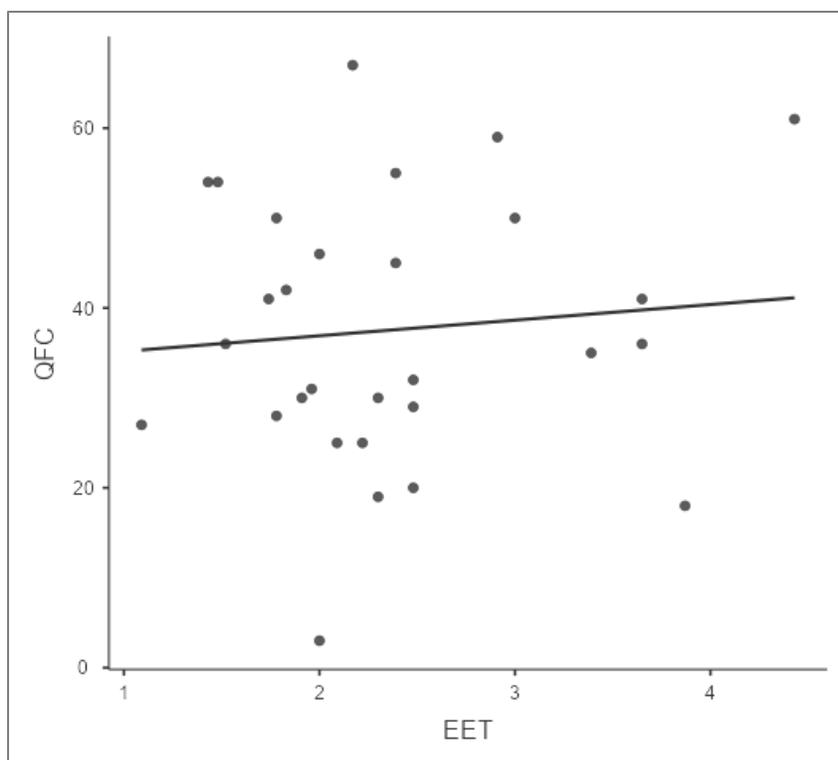


### ***Relação entre a Escala de Estresse no Trabalho e o Questionário de Falhas Cognitivas***

A Figura 4 apresenta o diagrama de dispersão para a correlação dos dados entre a Escala de Estresse no Trabalho (EET) e o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC). Cada ponto representa um participante e seu respectivo escore obtido na EET e no QFC. A ilustração sugere que não existe correlação linear entre os dados da amostra, pois encontram-se dispersos e distantes da linha de regressão.

#### **Figura 4**

*Diagrama de Dispersão com a Linha de Regressão Mostrando a Tendência Geral dos Dados e a Relação entre o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) e a Escala de Estresse no Trabalho (EET).*



### Valores atípicos (*outliers*)

Conforme dados da Tabela 6, quatro participantes apresentaram valores mínimos dissonantes do restante da amostra na Escala de Planejamento Cognitivo (EPC), e quatro participantes apresentaram valores máximos dissonantes da amostra na Escala de Estresse no Trabalho (EET). Eles não foram excluídos porque não alteraram o resultado da análise de maneira significativa.

**Tabela 6**

*Valores Dissonantes da Amostra*

	<b>OUTLIER INFERIOR (Q1 – 1.5 ×IQR)</b>	<b>OUTLIER SUPERIOR (Q3 + 1.5×IQR)</b>	<b>TOTAL ABAIXO OUTLIER INFERIOR</b>	<b>TOTAL ACIMA OUTLIER SUPERIOR</b>
<b>EPC</b>	<b>169.5</b>	229.5	<b>4</b>	0
<b>EET</b>	0.86	<b>3.45</b>	0	<b>4</b>
<b>QFC</b>	-5.0	83.0	0	0

*Nota:* EPC - Escala de Planejamento Cognitivo; EET - Escala de Estresse no Trabalho; QFC -

Questionário de Falhas Cognitivas.

## Escala de Planejamento Cognitivo (EPC)

### *Descritivas e Comparação entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão*

A Tabela 7 apresenta os escores totais e as estatísticas descritivas da Escala de Planejamento Cognitivo na amostra geral e após divisão dos grupos em Grupo Docente (GD) e Grupo Gestão (GG). Conforme os dados apresentados, existe uma diferença numérica entre a média do GD ( $M = 197$ ) em relação ao GG ( $M = 195$ ).

### **Tabela 7**

#### *Score Total e Descritivas da Escala de Planejamento Cognitivo (EPC)*

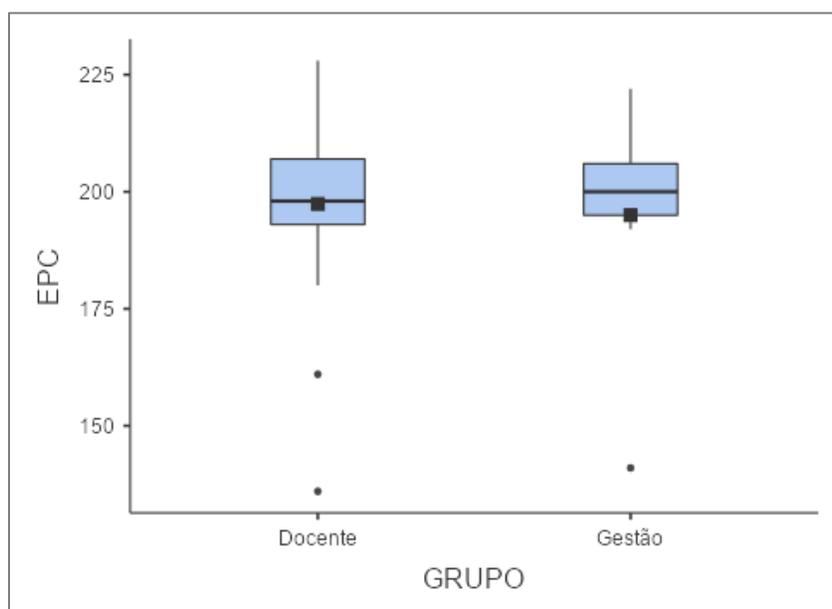
	<b>N</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO-PADRÃO</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>MÁXIMO</b>
<b>GERAL</b>	29	197	21.8	199	136	228
<b>GD</b>	21	<b>197</b>	21.0	198	136	228
<b>GG</b>	7	<b>195</b>	25.6	200	141	222

*Nota:* GD: Grupo Docente; GG: Grupo Gestão.

A Figura 5 também informa visualmente a diferença entre GD e GG. No entanto, conforme o teste de *Mann-Whitney*, ela não é significativa ( $U = 70.0, p > .05$ ), contradizendo a segunda hipótese do estudo.

### Figura 5

*Comparando a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão.*



### Dados qualitativos

A maior pontuação na “Parte I – Quando planejo” da Escala de Planejamento Cognitivo foi o item 1, que diz “Tenho clareza do meu objetivo” ( $M = 3.48, DP = .51$ ) e a menor pontuação foi o item 6, que diz “Tenho dificuldade em definir o que fazer primeiro” ( $M = 2.24, DP = .91$ ). Na “Parte II – Quando executo o que planejei”, o mais pontuado foi o item 58, que diz “Sou flexível para fazer mudanças quando o que havia planejado falhou” ( $M = 3.48, DP = .78$ ) e o de menor pontuação foi o item 46, que diz “Busco os recursos conforme a necessidade do momento, sem fazer previsão” ( $M = 2.27, DP = 1.16$ ).

## Escala de Estresse no Trabalho (EET)

### *Descritivas e Comparação entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão*

A Tabela 8 apresenta as descritivas da Escala de Estresse no Trabalho. O Grupo Docente (GD) apresentou média de 2.51 ( $DP = .88$ ), indicando estresse ocupacional considerável ( $\geq 2,5$ ).

**Tabela 8**

#### *Descritivas da Escala de Estresse no Trabalho*

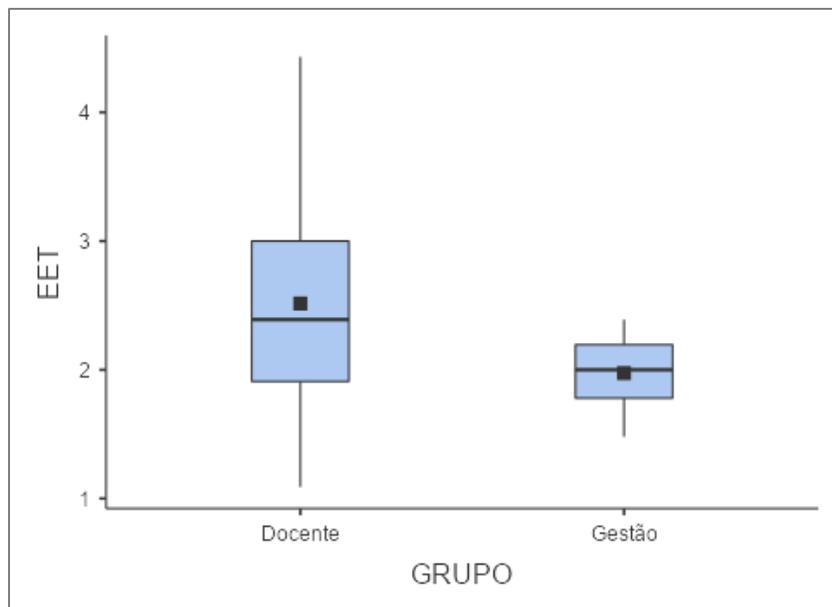
	<b>N</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO-PADRÃO</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>MÁXIMO</b>
<b>GERAL</b>	29	2.37	.79	2.22	1.09	4.43
<b>GD</b>	21	<b>2.51</b>	.88	2.39	1.09	4.43
<b>GG</b>	7	1.97	.31	2.00	1.48	2.39

*Nota:* GD: Grupo Docente; GG: Grupo Gestão.

A Figura 6 informa que existe uma diferença visual entre a média obtida no GD ( $M = 2.51$ ) em relação ao GG ( $M = 1.97$ ). No entanto, de acordo com o teste de *Mann-Whitney*, ela não é significativa ( $U = 44.0, p > .05$ ).

### Figura 6

*Comparando a Escala de Estresse no Trabalho (EET) entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão.*

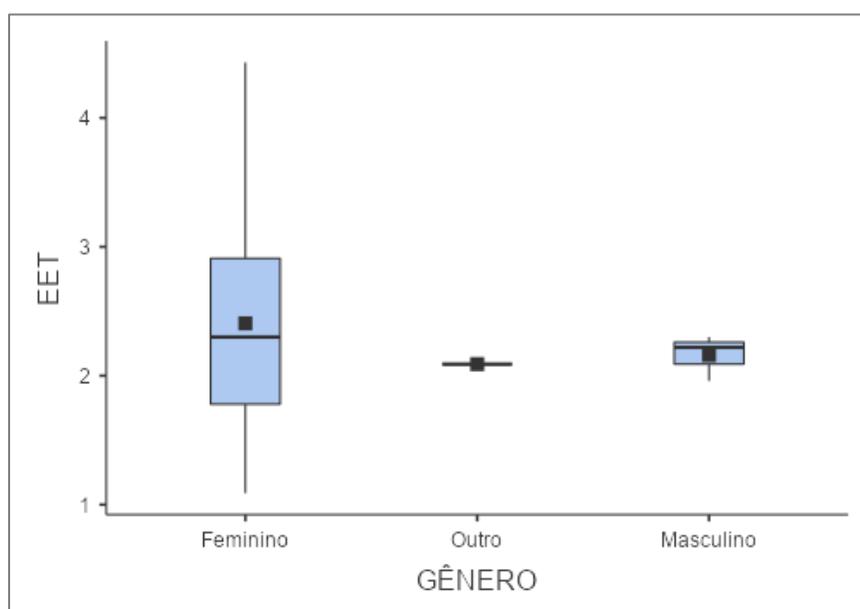


### *Comparação entre os gêneros da amostra*

Uma análise complementar foi conduzida entre os gêneros da amostra. Os participantes identificados pelo gênero feminino apresentaram média de estresse ocupacional maior ( $M = 2.41$ ) que os participantes identificados pelo gênero masculino ( $M = 2.09$ ) e outro ( $M = 2.16$ ), conforme pode ser observado na Figura 7. Considerando a normalidade ( $W = .94, p > .05$ ) e homogeneidade ( $F(2,26) = 2.21, p > .05$ ) dos dados nesse grupo, uma ANOVA independente foi conduzida e apontou que essa diferença não é significativa ( $F(2, 26) = .18, p > .05$ , bicaudal).

### **Figura 7**

*Comparando a Escala de Estresse no Trabalho (EET) entre os Gêneros da Amostra.*



### *Dados Qualitativos*

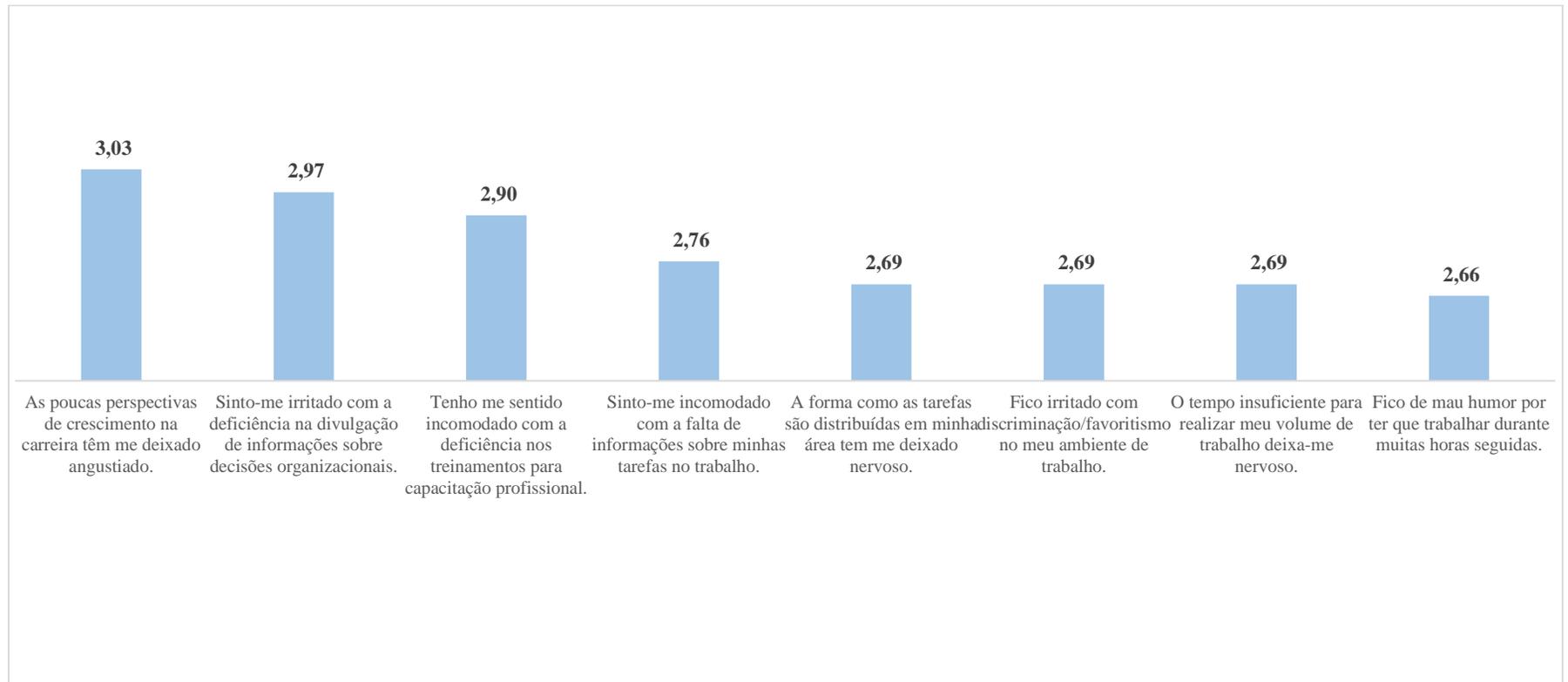
De acordo com a percepção dos participantes, os estressores mais relevantes ( $\geq 2.5$ ), relacionam-se à: item 16, falta de perspectivas de crescimento na carreira; item 5, deficiência na divulgação de informações sobre decisões organizacionais; item 13, deficiência nos treinamentos para capacitação profissional; item 6, falta de informações nas tarefas no trabalho; item 1,

distribuição das tarefas; item 12, discriminação/favoritismo no ambiente de trabalho; item 22, tempo insuficiente para realizar o trabalho; e item 10, jornada de trabalho.

A Figura 8 apresenta as estatísticas descritivas desses estressores, de acordo com a percepção dos participantes.

### Figura 8

*Principais Estressores na Percepção dos Participantes. Todos os Valores Representam a Média de Estresse Ocupacional Relevante ( $\geq 2.5$ ) Obtida em Cada Item da Escala de Estresse no Trabalho (EET).*



### Questionário de Falhas Cognitivas (QFC)

A Tabela 9 apresenta os escores totais e as estatísticas descritivas do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) na amostra geral e após divisão dos grupos em Grupo Docente (GD) e Grupo Gestão (GG). O GG obteve média maior de falhas cognitivas ( $M = 45.0$ ) que o GD ( $M = 35.7$ ).

**Tabela 9**

*Escore Total e Descritivas do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC)*

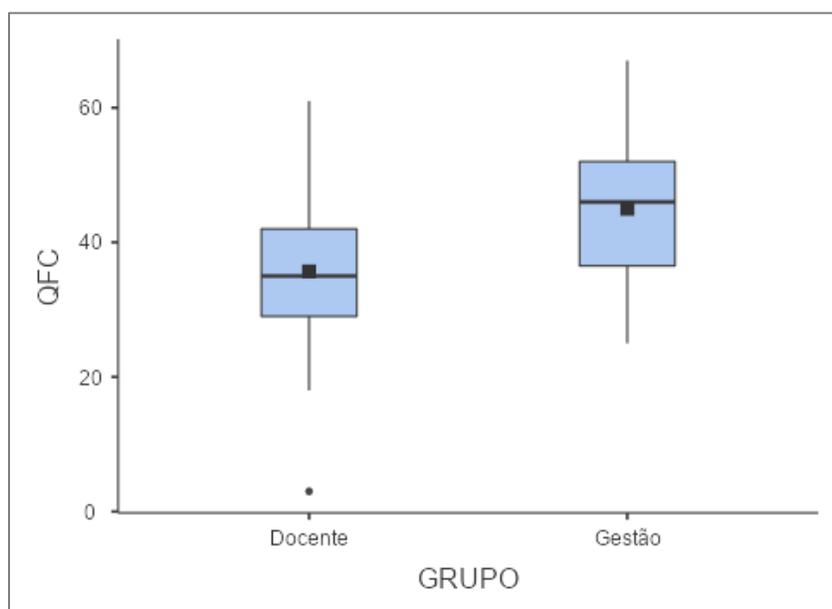
	<b>N</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO-PADRÃO</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>MÁXIMO</b>
<b>GERAL</b>	29	37.9	14.9	36	3	67
<b>GD</b>	21	<b>35.7</b>	14.7	35	3	61
<b>GG</b>	7	<b>45.0</b>	14.6	46	25	67

*Nota:* GD: Grupo Docente; GG: Grupo Gestão.

A Figura 9 informa visualmente a diferença entre a frequência de falhas reportadas pelos Grupos Docente e Gestão. Todavia, conforme teste  $t$  independente, essa diferença não é significativa ( $t(26) = -1.46, p > .05$ ).

### Figura 9

*Comparando o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão*



### Dados Qualitativos

A maior pontuação no Questionário de Falhas Cognitivas foi o item 1, que diz “Você lê alguma coisa, percebe que não estava atenção e precisa lê-la novamente?” ( $M = 2.28, DP = .80$ ) e com a menor pontuação foi o item 18, que diz “Você acidentalmente joga fora algo que queria guardar e fica com aquilo que queria descartar (por exemplo, joga fora uma bala e guarda seu papel no bolso)?” ( $M = .93, DP = 1.10$ ).

### Coeficientes de correlação entre os instrumentos

A Tabela 10 apresenta o resultado das correlações entre a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC), a Escala de Estresse no Trabalho (EET) e o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) na amostra geral, sem a divisão dos grupos. Os dados obtidos na correlação entre a EPC e a EET indicam que não existe relação significativa entre as variáveis ( $r_s = .01$ ,  $p > .05$ ), resultado discordante do que se esperava com a primeira hipótese do estudo.

**Tabela 10**

*Matriz de Correlação na Amostra Geral Sem a Divisão dos Grupos*

		EPC	EET	QFC
EPC	$\rho_{xy}$	—		
	<b>P</b>	—		
EET	$\rho_{xy}$	<b>.01</b>	—	
	<b>P</b>	<b>.96</b>	—	
QFC	$\rho_{xy}$	-.23	.00	—
	<b>P</b>	.21	.99	—

A Tabela 11 apresenta o resultado das correlações entre a EPC, a EET e o QFC após divisão em Grupo Docente e Grupo Gestão. Nenhuma correlação foi considerada significativa.

**Tabela 11**

*Correlação por Postos de Spearman entre os Instrumentos após Divisão dos Grupos*

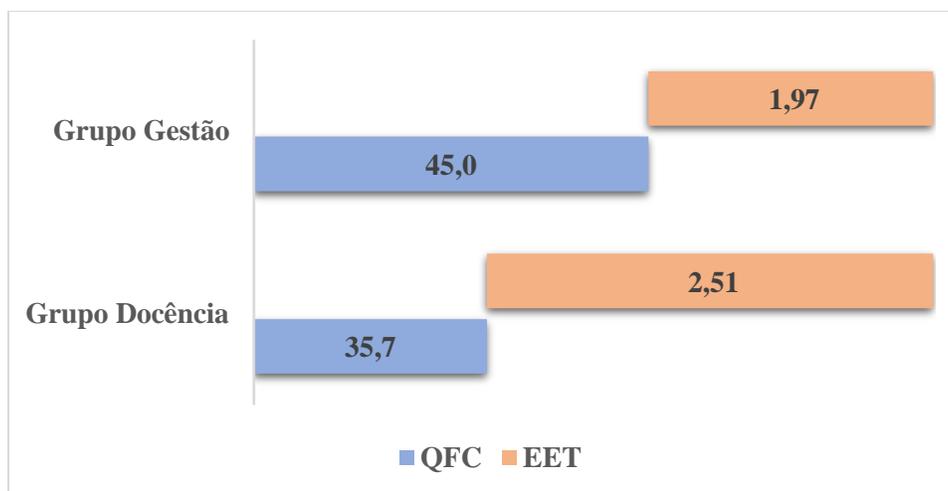
	EPC x EET		EPC x QFC		EET x QFC	
	$\rho_{xy}$	<b>P</b>	$\rho_{xy}$	<b>P</b>	$\rho_{xy}$	<b>P</b>
Grupo Docente	.08	<b>.71</b>	-.27	<b>.23</b>	.13	<b>.57</b>
Grupo Gestão	.72	<b>.06</b>	-.75	<b>.06</b>	-.37	<b>.40</b>

### Relação entre falhas cognitivas e estresse ocupacional

Tendo a terceira hipótese como referência, esperava-se que quanto maior a média no Questionário de Falhas Cognitivas (QFC), maior também seria a média na Escala de Estresse no Trabalho (EET). No entanto, essa variação foi inversa, opondo-se à hipótese traçada (Figura 10). O Grupo Gestão obteve média maior no QFC ( $M = 45,0$ ) e média menor no EET ( $M = 1,97$ ), e o Grupo Docente obteve o contrário, sendo menor a média no QFC ( $M = 35,7$ ) e maior a média na EET ( $M = 2,51$ ).

#### Figura 10

*Comparando os Dados da Escala de Estresse no Trabalho (EET) com os Dados do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC)*



#### Discussão

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar se existe relação entre planejamento cognitivo e estresse ocupacional em professores da Educação Básica das redes pública e privada do Distrito Federal no contexto da pandemia da COVID-19. Para tanto, a Escala de Planejamento Cognitivo, a Escala de Estresse no Trabalho e o Questionário de Falhas Cognitivas foram aplicados

de forma *on-line*, em consideração às medidas de segurança no combate à proliferação do novo coronavírus.

Apesar dos resultados obtidos não confirmarem as três hipóteses traçadas, as análises ora apresentadas podem contribuir para discussões sobre as consequências psicológicas, cognitivas e comportamentais dos efeitos da pandemia nos profissionais de Educação Básica que tiveram seu trabalho afetado durante o período de distanciamento social, seja com trabalho remoto ou atuação presencial.

Como primeira hipótese, esperava-se que o relacionamento entre os dados da Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) com a Escala de Estresse no Trabalho (EET) fosse negativo, sendo a força da relação de moderada a forte, pois, conforme Diamond (2013), as funções executivas podem apresentar falhas quando há estresse. No entanto, conforme resultados deste estudo, não existe nenhum relacionamento entre os dados obtidos na EPC com a EET ( $r_s = .01, p > .05$ ), conforme foi apresentado na Figura 2 e na Tabela 10. A EPC é um instrumento de autorrelato que investiga um subdomínio complexo das funções executivas, ao contrário da EET, que é um instrumento diagnóstico de estresse geral no ambiente organizacional. Talvez, por esse motivo, a hipótese não tenha sido confirmada, pois a EET é pouco eficaz na investigação de variáveis individuais e situacionais do estresse ocupacional (Paschoal & Tamayo, 2004).

Além disso, pode ser que os participantes tenham utilizado algumas estratégias de enfrentamento tão eficazes que os efeitos do estresse ocupacional no aspecto cognitivo investigado tenham sido minimizados. A Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES), por exemplo, por intermédio da Gerência de Práticas integrativas em Saúde (GERPIS) e em consonância com o Plano Emergencial de Enfrentamento à COVID-19 da Atenção Primária à Saúde, ofereceu aos profissionais da rede pública, oficinas online de yoga, terapia comunitária, técnica de redução do estresse e instruções para automassagem, a fim de atenuar os impactos nocivos do isolamento e

estresse sobre a saúde integral do trabalhador e demais pessoas. Essa temática foi discutida no estudo de Testa et al. (2021), em que professores ativos apresentaram menores níveis de esgotamento e melhores perfis de alimentação, atividade física, relacionamentos, controle do estresse e avaliação global do estilo de vida.

Acreditava-se que um nível de estresse elevado impactaria negativamente o planejamento cognitivo. Porém, analisando os dados obtidos na Escala de Planejamento Cognitivo e na Escala de Estresse no Trabalho, foi observado que todos os grupos que tiveram maior nível de estresse também tiveram maior pontuação de planejamento cognitivo, conforme indicam as Figuras 5 e 6. Devido a esse resultado, considera-se, portanto, que pode haver um efeito entre a necessidade de definir estratégias para execução no futuro e o estresse ocupacional. Contudo, o modelo desta pesquisa foi insuficiente para a obtenção dessa resposta, cabendo aos estudos experimentais considerar a manipulação dessas variáveis.

Esse dado também corrobora a afirmação de Oliveira (2011) e Oliveira e Nascimento (2014), que consideram a Escala de Planejamento Cognitivo uma via de predição do desempenho nas demandas ocupacionais. No entanto, é necessário que mais investigações sobre a temática sejam realizadas a fim de esclarecer essa suposição.

Em relação à segunda hipótese, o pressuposto era que o nível de estresse ocupacional e a capacidade do planejamento cognitivo fossem diferentes entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão. Os resultados deste estudo indicam que não há diferença estatística entre os grupos. Acreditava-se que o planejamento cognitivo fosse uma habilidade bastante empregada no trabalho docente para elaboração de planos de ensino, sequências didáticas, atividades e avaliações, sobretudo em condições excepcionais de trabalho remoto e/ou trabalho presencial adaptado ao contexto de pandemia. No entanto, o resultado deste estudo indica que, no contexto atual, tanto o Grupo Docente quanto o Grupo Gestão requerem a mesma capacidade de planejamento cognitivo e

encontram-se no mesmo nível de estresse ocupacional. Assim, uma explicação possível para esse resultado é que todos os profissionais ligados à educação atuam em conjunto no ajuste do ensino às plataformas de aprendizagem e/ou aos protocolos de controle da COVID-19 no ambiente escolar.

O contexto de pandemia não é uma situação comum de exercício do cargo para nenhum grupo, pois o trabalho invadiu o ambiente doméstico, a família pode estar dentro de casa, há insegurança de contaminação pelo vírus e uma ruptura da proximidade pedagógica envolvida na relação professor-aluno, que faz parte do processo formativo, como alertam Souza et al. (2021). Acredita-se que esse resultado seja em função das novas exigências de trabalho impostas pela pandemia que afetam ambos os grupos, conforme foi observado por Souza et al. (2021). Alguns exemplos são o acentuado uso do ambiente virtual e das plataformas de videoconferência, as dificuldades tecnológicas, a ocupação do espaço doméstico com o trabalho e a mudança na organização e na rotina de tarefas dos professores, seja com atividade remota ou adaptada no ambiente escolar.

A Escala de Estresse no Trabalho (EET) considera valores maiores ou iguais a 2.5 como nível de estresse ocupacional relevante. Neste estudo, o Grupo Docente (GD) obteve média superior ao indicador geral ( $M = 2.51$ ) enquanto o Grupo Gestão (GG) obteve média inferior ( $M = 1.97$ ). Como não existe diferença estatística entre essas médias, presume-se que o valor maior que o indicador no GD seja devido à variância heterogênea da amostra. Inclusive, valores máximos dissonantes foram observados na EET, conforme a Tabela 6. A possibilidade de exclusão desses dados foi levada em consideração, mas eles não alteraram a análise estatística conduzida na comparação entre grupos.

Os valores atípicos (*outliers*) observados no estudo não parecem indicar erros de entrada dos dados. Dos oito participantes com escores diferentes do restante da amostra, sete foram

identificados pelo gênero feminino, quatro afirmaram ter diagnóstico de depressão e/ou ansiedade, mesmo não estando de licença médica, acompanhamento psicoterápico ou em uso de medicação, e cinco participantes estavam solteiros(as). Essas características perante o contexto atual de pandemia parecem indicar os motivos do resultado diferente da maioria.

Portanto, os grupos estavam desiguais, sendo o Grupo Docente (GD) representando a maior parte da amostra, com 21 participantes no total, e o Grupo Gestão (GG) somente com 7 participantes no total. O teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, que foi utilizado na comparação entre GD e GG, indicou que o grupo com a menor média foi aquele com o maior número de postos baixos, assim como o grupo com a maior média foi o que teve maior número de postos altos. Essa é a lógica da estatística do teste, como explica Field (2009). Dessa forma, não é possível afirmar que exista nível de estresse ocupacional significativo neste estudo. Este resultado é incompatível com pesquisas que identificaram alto nível de estresse na profissão, ainda que com consideráveis diferenças metodológicas (Albuquerque et al., 2010; Cruz et al., 2020; Diehl & Marin, 2016).

Duas razões podem explicar essa discrepância dos resultados. Uma diz respeito às limitações da Escala de Estresse no Trabalho, já mencionadas anteriormente, e a outra relaciona-se aos efeitos de adaptação ao contexto de pandemia. Tem-se conhecimento de que quando não é possível eliminar a fonte principal de estresse, uma estratégia bastante eficaz é aceitá-la como parte do processo (Lipp, 2002). Como o período da coleta de dados desta pesquisa foi realizado nove meses após a suspensão de todas as atividades escolares no Distrito Federal (Distrito Federal, 2020a), é plausível que os grupos possam estar adaptados ao contexto de trabalho remoto ou mesmo presencial/híbrido neste cenário de pandemia.

Ademais, foi observado, neste estudo, maior prevalência de professores com idade entre 30-39 anos e com mais de 15 anos de experiência na docência. Os dados apresentados parecem

coerentes com a revisão de Silveira et al. (2014), em que professores na faixa etária entre 41-50 anos e com menos tempo de serviço podem apresentar maior vulnerabilidade ao estresse.

Vale considerar também que este estudo contemplou majoritariamente adultos saudáveis. Mais de 50% dos professores voluntários que responderam à pesquisa foram retirados da análise principal por corresponderem aos critérios de exclusão. As condições de saúde indicadas no questionário sociodemográfico, como hipertensão arterial, diabetes e depressão representam doenças psicofisiológicas que têm o estresse presente em sua ontogênese, seja como contribuinte ou desencadeador (Lipp, 1996, 2003). Esse pode ser outro fator para o nível de estresse ocupacional não ser considerado relevante.

A Escala de Estresse no Trabalho também rastreia os principais estressores na percepção dos participantes, considerando os itens relevantes a partir do indicador geral ( $\geq 2.5$ ). De acordo com a Figura 8, oito itens foram apontados como mais estressantes, sendo eles relacionados à autonomia/controle do trabalho, fatores de desenvolvimento na carreira, sobrecarga de tarefas e relacionamento interpessoal. Esse resultado independe do contexto de pandemia que os professores estão vivendo, pois são os estressores de natureza psicossocial mais citados na literatura em cargos e profissões variadas (Paschoal & Tamayo, 2004) e refletem como esses profissionais percebem o trabalho em suas instituições.

O item de maior valor ( $M = 3.03$ ) indica a falta de perspectiva de crescimento na carreira e suporta a tese da impossibilidade de progressão na profissão como preditor de estresse docente (Abacar et al., 2020; Weber et al., 2015). É possível que a crescente falta de valorização da profissão na sociedade, bem como as condições de trabalho, independentemente do contexto atual, favoreçam o surgimento desse resultado.

No que tange à terceira hipótese deste estudo, a expectativa era que quanto maior a média observada no Questionário de Falhas Cognitivas (QFC), maior a média na Escala de Estresse no

Trabalho (EET). Ela foi elaborada com base na afirmação de Ferreira et al. (2018) de que as falhas cognitivas estão relacionadas a fatores como maior exposição ao estresse, aspectos de personalidade, sono ou cognição.

Contudo, os resultados apontam que a relação entre QFC e EET foi inversa, sendo observadas menos falhas cognitivas e mais estresse ocupacional no Grupo Docente, e mais falhas cognitivas e menos estresse ocupacional no Grupo Gestão. Esse dado é congruente com as afirmações de Broadbent et al. (1982), que sugerem que as falhas cognitivas sejam interpretadas como fator de vulnerabilidade e não como resposta ao estresse. Assim, um escore alto de falhas cognitivas indicaria maior exposição ao estresse.

A correlação entre o Questionário de Falhas Cognitivas (QFC) e a Escala de Planejamento Cognitivo (EPC) não foi considerada estatisticamente significativa nem na amostra geral ( $r_s = -.23$ ,  $p > .05$ ) e nem após divisão dos grupos em Grupo Docente ( $r_s = -.27$ ,  $p > .05$ ) e Grupo Gestão ( $r_s = -.75$ ,  $p > .05$ ). No entanto, a indicação de relação negativa entre os dados, conforme a Figura 3, Tabelas 10 e 11, reforça a referência teórica de Ferreira et al. (2018) que reconhece as falhas cognitivas como falhas de planejamento. Quanto mais planejamento, menor a ocorrência de falhas. Logo, esses instrumentos investigam a mesma função executiva e podem ser classificados como medidas complementares. Visto que foram utilizados pela primeira vez em conjunto, necessitam de investigações adicionais.

Considerando a importância da pesquisa acadêmica para a compreensão de questões atuais ligadas à educação na pandemia, este estudo também examinou outro aspecto do planejamento cognitivo e das falhas cognitivas, relacionando-o ao trabalho estabelecido pelas instituições de ensino nesse contexto.

Investigar diferenças entre gêneros não estava no roteiro da pesquisa. No entanto, como o gênero feminino é a principal referência da docência em Educação Básica no País (Weber et al.

(2015), essa era uma análise adicional necessária. Dos 29 participantes, 25 foram identificados pelo gênero feminino. Esse dado corrobora estudos anteriores sobre a predominância do gênero feminino na área da educação (Albuquerque et al., 2010; Hanzelmann et al., 2020; Silva et al., 2020; Weber et al., 2015).

Souza et al. (2021) observaram que as relações de gênero nas escolas promovem distinção no trabalho e risco de adoecimento em mulheres, sobretudo pela superposição de responsabilidades, como os cuidados com a casa e a família paralelamente à participação no mercado de trabalho. As mulheres casadas e com filhos enfrentam a divisão desigual de tarefas domésticas e apresentam níveis de estresse maiores que os homens (Sadir et al., 2010). Mesmo no contexto da pandemia, a presença dos homens em casa não resulta em divisão igualitária de afazeres (Souza et al., 2021).

Em vista disso, a análise comparativa foi realizada somente com os dados da Escala de Estresse no Trabalho. O teste estatístico não identificou diferença significativa entre os gêneros da amostra. Esse resultado é divergente de estudos que verificaram a relação entre estresse e gênero, nos quais geralmente as mulheres apresentam maiores níveis de estresse (Albuquerque et al., 2010; Sadir et al., 2010). Se a análise estatística considera que ambos os grupos apresentam o mesmo nível de estresse ocupacional, esse também é um dado importante porque revela mudança nessa relação, possivelmente em consequência do contexto da pandemia.

Em oposição à explicação, a escolha da Escala de Estresse no Trabalho (EET) não foi apropriada para investigação dessa diferença, pois não considera aspectos de gênero quanto à construção dos itens. A EET não é capaz de rastrear o complexo engendramento existente na realidade das mulheres, conforme indica Antloga e Maia (2014). Como o conceito de trabalho é bem mais amplo do que os aspectos ligados à jornada laboral, os itens da escala não são capazes de mensurar todas as situações de trabalho vivenciadas pelas mulheres, que correspondem tanto às

horas trabalhadas no contexto laboral quanto ao período dedicado aos cuidados pessoais, da casa, dos filhos e do relacionamento amoroso, por exemplo.

Outro aspecto observado nesta pesquisa foi que somente 28% ( $n = 8$ ) eram professores da rede privada. O convite para participação na pesquisa foi enviado para diversas escolas privadas do DF e, apesar dos esforços em recrutar participantes, a taxa de resposta foi muito baixa entre esses profissionais. Esse dado condiz com a literatura da área, em que são mais comuns os estudos com professores da rede pública de ensino (Albuquerque et al., 2010; Diehl & Marin, 2016; Hanzelmann et al., 2020; Silva et al., 2020; Weber et al., 2015).

Acredita-se que o cansaço, a pouca disponibilidade de tempo e a sobrecarga de trabalho tenham gerado baixa adesão desses profissionais na pesquisa. Esses motivos também foram observados por Schmidt et al. (2020), durante atuação do psicólogo junto aos profissionais da saúde nesse contexto de pandemia.

Muitas pesquisas em funções executivas são realizadas com grupos de idosos, pelo motivo de declinarem com o envelhecimento, e comparando-as entre indivíduos saudáveis e grupos clínicos que apresentam algum transtorno e/ou doença (Santana et al., 2019). Em vista disso, é pertinente mencionar que este estudo considerou uma determinada faixa etária, 30-49 anos, período de maturação do planejamento cognitivo, e utilizou como critérios de exclusão profissionais que estavam em licença médica, com diagnóstico de desordem psiquiátrica e/ou neurológica, com ou sem uso de medicação e em acompanhamento psicoterápico, pois a inclusão deles poderia fazer variar bastante as respostas dos instrumentos.

As informações obtidas por meio do questionário sociodemográfico foram fundamentais para a caracterização da amostra e o levantamento desses dados. Esse aspecto é importante porque corrobora o perfil de absenteísmo-doença dos servidores públicos estatutários do GDF, publicado em 2019, em que o percentual de licenças dos professores por transtornos ansiosos foi de 39%,

seguido de episódios depressivos (25%) e reações ao estresse (15%) (Distrito Federal, 2020b). A exclusão de participantes da finalidade principal da pesquisa desperta atenção, pois alerta sobre as implicações do período atual para a saúde física, mental e emocional da classe.

No que diz respeito ao gênero e ocupação dos participantes, os resultados mostram que dos 3 participantes do gênero masculino, 1 atua em atividades de gestão, o que corresponde à 33% do total da amostra. De forma oposta, das 25 participantes do gênero feminino, 6 atuam no grupo gestão, correspondendo à 24% do total da amostra. Para além dessa análise, no que tange à formação acadêmica, 8% (n = 2) do gênero feminino possui mestrado, diferentemente do gênero masculino, em que 66% (n = 2) dos participantes apresentam o título. Esse dado recai sobre as atribuições da mulher ao trabalho de cuidar e sobre os desafios enfrentados pelo gênero em processos de capacitação na carreira (Antloga et al., 2020).

### **Conclusão**

Esta pesquisa não encontrou relação significativa em termos estatísticos entre a capacidade de planejamento cognitivo e o nível de estresse ocupacional nesta amostra de professores de Educação Básica, tanto da rede pública quanto da rede privada do Distrito Federal. As hipóteses iniciais não foram confirmadas, contudo foram identificadas algumas oportunidades de aperfeiçoamento que podem contribuir para a evolução da temática.

O estudo foi elaborado em pleno contexto de pandemia e distanciamento, em respeito às medidas de enfrentamento da emergência internacional de saúde pública, para garantir a segurança dos participantes e da pesquisadora e, também, para cumprir com o prazo de defesa de conclusão do curso de mestrado. Desse modo, ressalta-se que toda essa conjuntura trouxe algumas limitações para a investigação, desde a seleção dos instrumentos até a coleta de dados de forma virtual.

Como o estudo foi estruturado em um contexto atípico de pesquisa, algumas questões importantes não foram rastreadas, como dados sobre contaminação pela COVID-19, tanto dos

participantes quanto de seus familiares, bem como estratégias de enfrentamento do estresse diante das implicações da pandemia. Embora não tenha sido o foco da pesquisa, futuras investigações devem levar esse aspecto em consideração, pois como enfatizam Fiorin et al. (2014), o conhecimento de estratégias de enfrentamento possibilita a promoção de melhor qualidade de vida no trabalho docente.

Este estudo também não contemplou no questionário sociodemográfico, perguntas que identificassem a raça/etnia dos participantes. Tendo em vista que mulheres e negros correspondem a 70% da população economicamente ativa do Brasil (Antloga & Maia, 2014) e que a ausência desses dados mascara diferenças entre mulheres negras e o restante da população, estudos futuros devem considerar o levantamento desse dado, já que é uma dimensão estruturante das desigualdades na sociedade latino-americana, ao lado de sexo/gênero e classe social. É fundamental que essas categorias sejam analisadas em conjunto, uma vez que o tema é limitado em estudos sociais e pode contribuir para o aprofundamento das questões relativas à população negra (Oliveira et al., 2019).

Diante da problemática de gênero apontada no estudo, não foi possível aprofundar o perfil das participantes que responderam à Escala de Estresse no Trabalho. Sugere-se que estudos futuros considerem a recomendação dos autores da escala para entrevistar uma parte da amostra, tanto para explorar aspectos sobre o estresse quanto para mapear o perfil das mulheres que se disponibilizaram a responder a pesquisa. Esse dado pode contribuir consideravelmente para as discussões de gênero e trabalho feminino.

Por se tratar de uma pesquisa de aplicação em ambiente virtual, alguns riscos para os participantes poderiam ocorrer e foram considerados no momento da escolha dos instrumentos. Nesta pesquisa, para que a coleta de dados não ficasse extensa e ocasionasse cansaço e presbiopia, optou-se por medidas de aplicação breve. Mesmo assim, houve desistência de um participante, que

relatou fadiga e esgotamento. A partir desse relato, uma nova limitação foi observada. A escolha do aplicativo para coleta de dados foi inadequada, pois não foi possível registrar o tempo de preenchimento de todos os itens, tampouco o salvamento automático de respostas para conclusão posterior.

Outra limitação deste estudo refere-se ao seu delineamento. Como nenhuma variável foi manipulada, os resultados obtidos não podem ser interpretados como relações causais entre as variáveis e devem ser analisados com cautela. Somente foi possível descrever o grau com que as variáveis variam e se há coerência entre os dados.

Verificou-se que o tamanho amostral do estudo também foi um fator limitador, bem como a diferença no número de participantes na análise de grupo. Esperava-se que muitos participantes pudessem responder à pesquisa, por se tratar de um trabalho *on-line*. No entanto, a limitada disponibilidade de professores voluntários, sobretudo em relação à rede privada de ensino, impossibilitou que outras análises estatísticas fossem realizadas. Assim, pode-se afirmar que houve uma amostra por resposta voluntária e um viés de ausência de respostas que afetou a validade externa dos resultados.

Como o planejamento cognitivo, o nível de estresse ocupacional e a frequência de falhas cognitivas foram considerados semelhantes entre o Grupo Docente e o Grupo Gestão, conclui-se que o contexto de pandemia seja o regulador desse resultado, pois modificou a rotina e a organização do trabalho, sendo ele administrativo ou formativo. Essa questão pode ser esclarecida mediante investigações que comparem grupos de professores com profissionais de outras áreas.

Apesar de existirem muitos desafios na condução de uma pesquisa em ambiente escolar, o fator positivo desta investigação foi a utilização de instrumentos elaborados e/ou válidos no contexto brasileiro. Outrossim, o tema é de interesse público, visto que a educação é um serviço básico essencial para a sociedade. Futuras investigações podem considerar se a saúde dos

profissionais da educação nesse contexto de pandemia produz efeitos nos processos de aprendizagem e na relação professor – aluno.

## Referências

- Abacar, M., Aliante, G., & Nahia, I. A. A. (2020). Fontes de estresse ocupacional e estratégias de enfrentamento em professores moçambicanos do ensino básico. *Saúde e Pesquisa*, 13(1), 41–52. <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n1p41-52>
- Albuquerque, E. E., Costa, S. L., Ribas, V. R., Almeida, P. I. L., Andrade, H.S., Gomes, M. D. O., & Castro, R. M. (2010). Professores do Ensino Fundamental do Município de Quipapá / PE apresentam estresse. *Neurobiologia*, 1(73), 117–126.
- Andrade, P. S., & Cardoso, T. A. O. (2012). Prazer e dor na docência: Revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde e Sociedade*, 21(1), 129–140. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000100013>
- Antloga, C. S., & Maia, M. (2014). Gênero e qualidade de vida no trabalho: quais as diferenças? *Em Aberto*, 99–113.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Barkley, R. A., & Fischer, M. (2011). Predicting impairment in major life activities and occupational functioning in hyperactive children as adults: Self-reported executive function (EF) deficits versus EF tests. *Developmental Neuropsychology*, 36(2), 137–161. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549877>
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., & Parkes, K. R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1982.tb01421.x>
- Calais, S. L. (2003). Diferenças entre homens e mulheres na vulnerabilidade ao stress. In Ingo Bernd Guntert & S. D. Tosi (Eds.), *Mecanismos Neuropsicológicos do Stress* (1ª ed., pp. 87–89). Casa do Psicólogo.
- Carreiro, L. R. R., Dias, N. M., Malloy-Diniz, L. F., Trevisan, B. T., Minervino, C. A. S. M., Roazzi, A., & Seabra, A. G. (2014). Testes de funções executivas no Brasil. In A. G. Seabra, J. A. Laros, E. C. Macedo, & N. Abreu (Eds.), *Inteligência e funções executivas: avanços e*

*desafios para a avaliação neuropsicológica* (pp. 73–94). Memnon.

Carrigan, N., & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: Healthy populations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *63*, 29–42.

<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.01.010>

Cruz, G. F., Cattafesta, M., Soares, F. L. P., Ferraz, A. F., Dantas, E. H. M., Viana, M. V., & Salaroli, L. B. (2020). Estresse ocupacional e fatores associados: um estudo em professores. *Saúde e Pesquisa*, *13*(3), 583–592. <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n3p583-592>

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children’s executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(5), 335–341.

<https://doi.org/10.1177/0963721412453722>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1), 135–168.

<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, *7*(2), 64–85.

<https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>

Faro, A., Bahiano, M. A., Nakano, T. C., Reis, C., Silva, B. F. P., & Vitti, L. S. (2020). COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *37*, 1–14.

<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>

Ferreira, A. A., Oliveira, W. G. A., & Paula, J. J. (2018). Relações entre saúde mental e falhas cognitivas no dia a dia: Papel dos sintomas internalizantes e externalizantes. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, *67*(2), 74–79. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000188>

Field, A. (2009). Testes não-paramétricos. In L. Viali (Ed.), *Descobrimo a estatística usando SPSS* (2ª ed., pp. 474–513). Artmed.

Fiorin, G. S., Messias, J. C. C., & Bilbao, G. G. L. (2014). O retorno de professores ao trabalho após afastamentos por licença-saúde. *Revista Sul Americana de Psicologia*, *1*(2), 201–215.

Governo do Distrito Federal. (2020a). *DECRETO Nº 40.509, DE 11 DE MARÇO DE 2020*.

[https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020/03\\_Março/DODF 025 11-03-2020 EDICAO EXTRA&arquivo=DODF 025 11-03-2020 EDICAO EXTRA.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020/03_Março/DODF 025 11-03-2020 EDICAO EXTRA&arquivo=DODF 025 11-03-2020 EDICAO EXTRA.pdf)

- Governo do Distrito Federal. (2020b). *PERFIL DO ABSENTEÍSMO-DOENÇA DOS SERVIDORES PÚBLICOS ESTATUTÁRIOS DO GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL ANO 2019*. [https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Perfil\\_do\\_Absenteismo\\_doenca\\_\\_\\_GDF\\_\\_\\_Ano\\_2019-1.pdf](https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Perfil_do_Absenteismo_doenca___GDF___Ano_2019-1.pdf)
- Hanzelmann, R. S., Pereira, É. A. A., Velasco, A. R., Silva, A. S., Oliveira, E. B., & Passos, J. P. (2020). Estresse do professor do Ensino Fundamental: o ambiente em evidência. *Research, Society and Development*, 9(8), e53982910. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.2910>
- Lipp, M. E. N. (1996). Stress: Conceitos básicos. In M. E. N. Lipp (Ed.), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 17–31). Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2002). Soluções criativas para o stress. In M. E. N. Lipp (Ed.), *O stress do professor* (pp. 109–125). Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2003). O modelo quadrifásico do stress. In Ingo Bernd; Guntert & S. D. Tosi (Eds.), *Mecanismos Neuropsicológicos do Stress* (1ª ed., pp. 17–21). Casa do Psicólogo.
- Malloy-Diniz, L. F., Costa, D. S., Loureiro, F., Moreira, L., Silveira, B. K. S., Sadi, H. de M., Apolinário-Souza, T., Alvim-Soares, A., Nicolato, R., Paula, J. J., Miranda, D., Pinheiro, M. I. C., Cruz, R. M., & Silva, A. G. (2020). Saúde mental na pandemia de COVID -19: Considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. *Debates Em Psiquiatria*, 2–24.
- Malloy-Diniz, L. F., Paula, J. J., Sedó, M., Fuentes, D., & Leite, W. B. (2014). Neuropsicologia das funções executivas e da atenção. In D. Fuentes, L. F. Malloy-Diniz, C. H. P. Camargo, & R. M. Cosenza (Eds.), *Neuropsicologia: teoria e prática* (2ª ed., pp. 115–138). Artmed.
- Malloy-Diniz, L. F., Sallum, I., Fuentes, D., Baroni, L. B., Costa, D. S., & Paula, J. J. (2018). O exame das funções executivas. In L. F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Eds.), *Avaliação Neuropsicológica* (2ª ed., pp. 90–105). Artmed.
- Meleiro, A. M. A.S. (2002). O stress do professor. In M. E. N. Lipp (Ed.), *O stress do professor*

(pp. 11–28). Papyrus.

- Menezes, A., Godoy, S., Teixeira, M. C. T. V., Carreiro, L. R. R., & Seabra, A. G. (2012). Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In A. G. Seabra & N. M. Dias (Eds.), *Atenção e funções executivas* (pp. 34–41). Memnon.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Oliveira, A. P. A. (2011). *Construção e levantamento de evidências iniciais de validade de uma escala para avaliação do planejamento cognitivo* [Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9M4NQG>
- Oliveira, A. P. A., & Nascimento, E. (2014). Construção de uma escala para avaliação do planejamento cognitivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *27*(2), 209–218. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427201>
- Oliveira, F., Nunes, T., & Antloga, C. (2019). Dinâmica de prazer e sofrimento de estudantes negras de faculdades de Brasília – Epistemicídio, racismo e machismo. *Psicologia Revista*, *28*(1), 103–124. <https://doi.org/10.23925//2594-3871.2019v28i1p103-124>
- Paschoal, T., & Tamayo, Á. (2004). Validação da escala de estresse no trabalho. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *9*(1), 45–52. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100006>
- Paula, J. J., Costa, D., De Miranda, D. M., & Romano-Silva, M. (2018). Brazilian version of the cognitive failures questionnaire (CFQ): Cross-cultural adaptation and evidence of validity and reliability. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *40*(3), 312–315. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2227>
- Paula, J. J., Gabrielli, W., Costa, D. S., & Romano-Silva, M. A. (2018). Questionário de Falhas Cognitivas. In L. F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Eds.), *Avaliação Neuropsicológica* (2ª ed., pp. 389–391). Artmed.
- Rangé, B. (2003). Influência das cognições na vulnerabilidade ao stress. In Ingo Bernd Guntert &

- S. D. Tosi (Eds.), *Mecanismos Neuropsicológicos do Stress* (1ª ed., pp. 75–78). Casa do Psicólogo.
- Antloga, C., Monteiro, R., Marina, M., Porto, M., & Maciel, M. (2020). Trabalho Feminino: Uma Revisão Sistemática da Literatura em Psicodinâmica do Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *36*, 1–8. <https://doi.org/10.1590/0102.3772E36NSPE2>
- Sadir, M. A., Bignotto, M. M., & Lipp, M. E. N. (2010). Stress e qualidade de vida: Influência de algumas variáveis pessoais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *20*(45), 73–81. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100010>
- Santana, A. N., Melo, M. R. A., & Minervino, C. A. S. M. (2019). Instrumentos de avaliação das funções executivas: Revisão sistemática dos últimos cinco anos. *Revista Avaliação Psicológica*, *18*(1), 96–107. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1801.14668.11>
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *37*, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>
- Seabra, A. G., Reppold, C. T., Dias, N. M., & Pedron, A. C. (2014). Modelos de funções executivas. In A. G. Seabra, J. A. Laros, E. C. de Macedo, & N. Abreu (Eds.), *Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica* (1ª ed., pp. 39–50). Memnon.
- Silva, J. D., Sadoyama, A. S. P., Sousa, B. M., & Leal, G. S. (2020). Saúde mental na escola: uma análise da relação entre cultura organizacional e estresse mental. *Revista Multidisciplinar Humanidade e Tecnologias (FINOM) - Faculdade Do Noroeste de Minas*, *24*(9), 39–52. [http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/1219/894](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1219/894)
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Paula, K. M. P., & Batista, E. P. (2014). Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. *Educação Em Revista*, *30*(4), 15–36. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400002>

- Souza, K. R., Santos, G. B., Rodrigues, A. M. S., Felix, E. G., Gomes, L., Rocha, G. L., Conceição, R. C. M., Rocha, F. S., & Peixoto, R. B. (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde, 19*, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>
- Testa, S., Vieira, S. V., Cândido, F. P., & Both, J. (2021). Saúde e estilo de vida de docentes considerando o nível de atividade física no lazer durante a pandemia de COVID-19. *14*(versão 1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2459>
- The jamovi project* (1.6). (2021). <https://www.jamovi.org/>
- Tricoli. (2002). O papel do professor no manejo do stress do aluno. In M. E. N. Lipp (Ed.), *O stress do professor* (pp. 95–108). Papyrus.
- Uehara, E., Mata, F., Fichman, H. C., & Malloy-Diniz, L. F. (2016). Funções executivas na infância. In J. F. de Salles, V. G. Haase, & L. F. Malloy-Diniz (Eds.), *Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (pp. 17–32). Artmed.
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Santos, C. A. S., & Forteski, R. (2015). O estresse no trabalho do professor. *Imagens Da Educação, 5*(3), 40–52. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.25789>
- Wirkner, J., Ventura-Bort, C., Schwabe, L., Hamm, A. O., & Weymar, M. (2019). Chronic stress and emotion: Differential effects on attentional processing and recognition memory. *Psychoneuroendocrinology, 107*(October 2018), 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.05.008>
- World Health Organization. (2020). *WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV)*. [https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). The balance beam in the balance: Reflections on rules, relational complexity, and developmental processes. *Journal of Experimental Child Psychology, 81*(4), 458–465. <https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2667>

Znazen, H., Slimani, M., Bragazzi, N. L., & Tod, D. (2021). The relationship between cognitive function, lifestyle behaviours and perception of stress during the covid-19 induced confinement: Insights from correlational and mediation analyses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 1–12.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph18063194>

## Anexos

### Anexo 1 – Carta-Convite

Olá! Bom dia! Meu nome é Samara Madureira Brito Korb, sou professora da Secretaria de Educação e mestranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Estou entrando em contato para convidar os profissionais desta Regional/Unidade de Ensino para a pesquisa acadêmica “Planejamento cognitivo e estresse ocupacional em professores da Educação Básica das redes pública e privada do Distrito Federal no contexto da pandemia da COVID-19”, sob minha responsabilidade e com a orientação da professora Dra. Wânia Cristina de Souza.

Este convite é destinado aos professores que atuam tanto em sala de aula quanto na área administrativa. A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício financeiro, podendo recusar o convite, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A coleta de dados será realizada totalmente de forma eletrônica por meio do *link* a seguir: <https://forms.gle/mwukPKvCdJ1FsTzZ8>. Os dados obtidos ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

Considerando a possibilidade de levantar dados sobre os mecanismos psicológicos e neurobiológicos diretamente associados a esta pandemia, peço que o convite seja avaliado criteriosamente e amplamente divulgado.

Qualquer dúvida, estarei à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários por meio deste *e-mail* ou pelo telefone (61) 9 99096157.

Atenciosamente,

Samara Madureira Brito Korb

Mestranda do Instituto de Psicologia-UnB – Matrícula 180145924

Professora da SEEDF – Matrícula 230.933-5

## Anexo 2 – Anúncio de divulgação da pesquisa

# CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA



**Convidamos voluntários(as) para participar de pesquisa sobre planejamento cognitivo e estresse ocupacional.**

Requisitos para participação:

- 1) Professores que atuam em sala de aula e/ou na área administrativa das redes pública e privada do Distrito Federal.
- 2) Faixa etária compreendida entre 30-49 anos.

**Interessados(as) devem acessar o link:**

**<https://forms.gle/mwukPKvCdJIFsTzZ8>**

Pesquisadora Responsável:

Samara M. B. Korb

(61) 999096157

samarambk@gmail.com



Universidade de Brasília  
Instituto de Psicologia  
Departamento de Processos Psicológicos Básicos  
Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

### Anexo 3 – Aceite institucional



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº068/2020 – EAPE

Brasília, 03 de novembro de 2020.

**Para: Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga**

**Assunto: Autorização para realização de pesquisa**

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **SAMARA MADUREIRA BRITO KORB**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

**DANILO LUIZ SILVA MAIA**

Matrícula 181.204-1

DIRETOR

Diretoria de Organização do Trabalho  
Pedagógico e Pesquisa – DIOP/EAPE

#### **Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Este é um convite para participação em pesquisa acadêmica, de responsabilidade de Samara Madureira Brito Korb, estudante de mestrado da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Wânia Cristina de Souza.

O objetivo do estudo é analisar a associação sistemática entre planejamento cognitivo e estresse ocupacional de professores das redes pública e privada do Distrito Federal, por meio da aplicação *on-line* da Escala de Planejamento Cognitivo (EPC), da Escala de Estresse no Trabalho (EET) e do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC).

Os dados provenientes de sua participação ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

A primeira parte da coleta contém perguntas para caracterização da amostra. A segunda parte direciona para perguntas referentes ao planejamento cognitivo, estresse ocupacional e falhas cognitivas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar.

Os riscos passíveis de ocorrerem, embora mínimos e passageiros, podem ser indicadores de cansaço e presbiopia. Caso situações como essas sejam percebidas, você poderá interromper, fazer uma breve pausa e retornar ao formulário quando possível ou desistir de prosseguir no estudo. A presbiopia, ou vista cansada, que está ligada ao envelhecimento natural da visão, pode ser retardada caso adote algumas medidas como ler com uma resolução de letra maior e piscar os olhos várias vezes seguidas quando estiver olhando para a tela do computador ou do celular.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício financeiro. Você pode recusar o convite, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Não haverá prejuízos nem qualquer penalidade ou perda de benefícios caso você não deseje continuar.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, entre em contato pelo número de telefone (61)9 99096157 ou pelo *e-mail* samarambk@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (CAEE 39839720.1.0000.5540, Parecer 4.424.197). As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante na pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS, cep\_chs@unb.br, ou do telefone (61)3107-1592.

Caso concorde em participar, aceite este documento respondendo à pergunta abaixo.

Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar desta pesquisa?

Sim

Não

Pesquisadora responsável Samara Madureira Brito Korb

Mestranda do Instituto de Psicologia-UnB – Matrícula 180145924

### **Anexo 5 – Questionário Sociodemográfico**

O questionário a seguir tem como objetivo conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes para adicionar informações à pesquisa. Não há respostas certas ou erradas.

**1.** Gênero com o qual se identifica:

- a.** Feminino
- b.** Masculino
- c.** Outro

**2.** Idade:

**3.** Estado civil:

- a.** Solteiro(a)
- b.** Casado(a)
- c.** Convive junto
- d.** Viúvo(a)
- e.** Separado(a)/Divorciado(a)

**4.** Número de filhos(as):

**5.** Quantas pessoas moram com você (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)?

- a.** Moro sozinho(a)
- b.** Uma a três pessoas
- c.** Quatro a sete pessoas
- d.** Oito a dez pessoas
- e.** Mais de dez pessoas

**6.** Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? Considere a renda de todos que moram na sua casa.

- a.** Até 1 salário-mínimo (até R\$ 1.045,00)

- b.** De 1 a 2 salários-mínimos (de R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00 inclusive)
- c.** De 2 a 5 salários-mínimos (de R\$ 2.090,00 até R\$ 5.225,00 inclusive)
- d.** De 5 a 10 salários-mínimos (de R\$ 5.225,00 até R\$ 10.450,00 inclusive)
- e.** De 10 a 30 salários-mínimos (de R\$ 10.450,00 até R\$ 31.350,00 inclusive)
- f.** De 30 a 50 salários-mínimos (de R\$ 31.350,00 até R\$ 52.250,00 inclusive)
- g.** Mais de 50 salários-mínimos (mais de R\$ 52.250,00)

**7.** Habilitação acadêmica:

- a.** Pedagogia
- b.** Artes (Visuais, Música, Dança, Teatro)
- c.** Ciências (Física, Química, Biologia)
- d.** Matemática
- e.** Língua Portuguesa
- f.** Língua Estrangeira
- g.** História
- h.** Geografia
- i.** Filosofia
- j.** Sociologia
- k.** Educação Física
- l.** Outra

**8.** Formação acadêmica:

- a.** Graduação
- b.** Especialização
- c.** Mestrado
- d.** Doutorado

**9.** Tempo de docência:

**10.** Ocupação atual:

- a.** Docência (atuação em sala de aula)
- b.** Área administrativa (direção, coordenação, supervisão, outra)
- c.** Ambas

**11.** Nível de ensino em que atua:

- a.** Educação Infantil – Creche
- b.** Educação Infantil – Pré-Escola
- c.** Ensino Fundamental – Séries Iniciais
- d.** Ensino Fundamental – Séries Finais
- e.** Ensino Médio
- f.** Não atuo em sala de aula

**12.** Tipo de escola em que atua:

- a.** Pública
- b.** Privada
- c.** Ambas

**13.** Disciplina(s) que leciona:

**14.** Número total de turmas:

**15.** Está em licença médica:

- a.** Sim
- b.** Não

**16.** Faz acompanhamento psicoterápico?

- a.** Sim
- b.** Não

**17.** Está fazendo uso de alguma medicação atualmente?

- a.** Sim
- b.** Não

**18.** Em relação à pergunta anterior, se sim, qual(is) medicamento(s)?

**19.** Diagnosticado com alguma das condições abaixo?

- a.** Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
- b.** Depressão
- c.** Ansiedade
- d.** Outra
- e.** Nenhuma

### **Anexo 6 - Escala de Planejamento Cognitivo (EPC)**

Esta escala é composta de uma lista de frases sobre planejamento. Utilizamos o planejamento para realizar atividades tais como atravessar uma rua, preparar um alimento, elaborar os afazeres diários, resolver problemas, conduzir as finanças, comprar um imóvel, conduzir a carreira profissional, ou seja, desde tarefas simples até as mais complexas.

Podemos elaborar um planejamento de curto, médio e longo prazos. Ao responder, é importante que você tenha em mente as várias situações em que precisa planejar algo em sua vida. Talvez seja mais fácil identificar as ações quando se faz o planejamento de uma atividade complexa; se for esse o seu caso, considere esse tipo de atividade para responder.

Leia cuidadosamente cada uma das frases e responda a todas elas.

Assinale, para cada uma das afirmações, um X na opção de resposta que melhor indica a frequência com que você apresenta o comportamento sugerido.

As opções de resposta são:

0 - Nunca

1 - Raramente

2- Algumas vezes

3 - Muitas vezes

4 - Sempre

Esta escala é composta por duas partes. A primeira parte explora os comportamentos relacionados com a elaboração do planejamento, e a segunda parte envolve os comportamentos relacionados com a execução do planejamento.

#### **PARTE I**

Quando planejo:		Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1.	Tenho clareza do meu objetivo.	0	1	2	3	4
2.	Baseio-me em situações similares para gerar possíveis soluções.	0	1	2	3	4
3.	Escolho o caminho que julgo mais eficiente para cumprir uma tarefa.	0	1	2	3	4
4.	Identifico os passos que devem ser seguidos para atingir o objetivo.	0	1	2	3	4
5.	Penso nas consequências de cada alternativa para a solução do problema.	0	1	2	3	4
6.	Tenho dificuldade em definir o que fazer primeiro.	0	1	2	3	4
7.	Analiso os melhores recursos para efetivar o plano.	0	1	2	3	4
8.	Mantenho em mente o objetivo a ser alcançado.	0	1	2	3	4
9.	Busco informações sobre maneiras de alcançar um objetivo.	0	1	2	3	4
10.	Faço escolhas erradas.	0	1	2	3	4
11.	Considero as características da tarefa para estabelecer as ações necessárias.	0	1	2	3	4
12.	Penso em como uma ação realizada no momento pode influenciar uma ação futura.	0	1	2	3	4
13.	Estabeleço a ordem de prioridade das ações.	0	1	2	3	4
14.	Decido realizar uma atividade sem avaliar se sou capaz.	0	1	2	3	4
Quando planejo:		Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
15.	Tenho uma boa noção do objetivo que quero alcançar.	0	1	2	3	4
16.	Reflito sobre possíveis maneiras de resolver um problema.	0	1	2	3	4

17.	Escolho alternativas que possam gerar o melhor resultado.	0	1	2	3	4
18.	Baseio-me em experiências anteriores para estabelecer os passos.	0	1	2	3	4
19.	Concentro-me no resultado do momento sem me preocupar com a sua consequência no futuro.	0	1	2	3	4
20.	Organizo os passos da tarefa para que funcionem de forma integrada.	0	1	2	3	4
21.	Penso em cima da hora nos recursos para realizar uma tarefa.	0	1	2	3	4
22.	Sei de fato o que quero.	0	1	2	3	4
23.	Procuo diferentes possibilidades para se alcançar uma meta.	0	1	2	3	4
24.	Escolho um modo de realizar as coisas sem pensar nas dificuldades que poderei encontrar.	0	1	2	3	4
25.	Tenho dificuldade em detalhar as tarefas.	0	1	2	3	4
26.	Tenho dificuldade em prever as consequências das minhas ações em longo prazo.	0	1	2	3	4
27.	Procuo manter coerência entre as ações.	0	1	2	3	4
28.	Busco informações sobre os recursos mais indicados.	0	1	2	3	4
29.	Acabo esquecendo qual o resultado que preciso alcançar.	0	1	2	3	4
30.	Percebo o plano como um todo para pensar nas várias possibilidades de executá-lo.	0	1	2	3	4
Quando planejo:		Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
31.	Utilizo a primeira solução que me vem à mente mesmo sendo para uma tarefa difícil.	0	1	2	3	4
32.	Traço previamente estratégias para realizar uma tarefa complexa.	0	1	2	3	4
33.	Fico atento em como uma ação realizada no momento poderá afetar as etapas seguintes do plano.	0	1	2	3	4
34.	Procuo montar um cronograma para organizar os passos envolvidos.	0	1	2	3	4

35.	Seleciono os recursos que já funcionaram em outras ocasiões.	0	1	2	3	4
36.	Tenho consciência dos meus objetivos.	0	1	2	3	4
37.	Esforço-me pouco para pensar alternativas de como atingir um objetivo.	0	1	2	3	4
38.	Penso nos possíveis obstáculos que poderei enfrentar.	0	1	2	3	4
39.	Procuro prever os prós e contras de cada ação.	0	1	2	3	4
40.	Tenho dificuldade em adotar algum critério para organizar as minhas ações.	0	1	2	3	4
41.	Determino os recursos necessários para conquistar um objetivo.	0	1	2	3	4
42.	Distraio-me com outras ideias perdendo de vista o objetivo principal.	0	1	2	3	4
43.	Sou pouco criativo para pensar diferentes meios de alcançar uma meta.	0	1	2	3	4
44.	Consigo perceber quando é necessário recuar para depois avançar no plano.	0	1	2	3	4

## PARTE II

Responda às frases desta segunda parte da escala tendo em mente o momento da realização das ações de um planejamento. As opções de respostas são as mesmas da primeira parte que você acabou de responder.

Quando executo o que planejei:		Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
45.	Demoro muito para concluir o que precisa ser feito.	0	1	2	3	4
46.	Busco os recursos conforme a necessidade do momento, sem fazer previsão.	0	1	2	3	4
47.	Analiso se minhas ações estão produzindo os resultados esperados.	0	1	2	3	4
48.	Acabo tomando decisões precipitadas.	0	1	2	3	4
49.	Sigo o cronograma estabelecido.	0	1	2	3	4

50.	Percebo se há necessidade de substituir algum recurso.	0	1	2	3	4
51.	Perco tempo com ações desnecessárias.	0	1	2	3	4
52.	Esqueço-me de verificar se os recursos estão disponíveis.	0	1	2	3	4
53.	Lido bem com os imprevistos.	0	1	2	3	4
54.	Tenho dificuldade em manter o andamento das minhas ações.	0	1	2	3	4
55.	Fico preso a uma parte do plano, prejudicando o resultado final.	0	1	2	3	4
56.	Faço o que precisa ser feito naquele momento.	0	1	2	3	4
57.	Deixo pela metade uma tarefa e inicio outra, mesmo que isso comprometa o resultado.	0	1	2	3	4
58.	Sou flexível para fazer mudanças quando o que havia planejado falhou.	0	1	2	3	4
Quando executo o que planejei:		Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
59.	Tenho dificuldade em me situar em qual etapa do processo estou.	0	1	2	3	4
60.	Analiso se os recursos utilizados estão contribuindo para a conclusão da tarefa.	0	1	2	3	4
61.	Verifico se as etapas do planejamento estão sendo concluídas com sucesso.	0	1	2	3	4
62.	Costumo agir de maneira precipitada, atropelando a programação estabelecida.	0	1	2	3	4
63.	Reorganizo as minhas ações quando as percebo ineficazes.	0	1	2	3	4
64.	Avalio se as ações das outras pessoas envolvidas estão beneficiando o andamento do plano.	0	1	2	3	4
65.	Trabalho de acordo com o meu interesse, sem considerar a ordem exigida pela própria tarefa.	0	1	2	3	4

## Anexo 7 – Autorização para uso da Escala de Planejamento Cognitivo (EPC)



Samara Korb <samarambk@gmail.com>

---

### **FW: Sobre autorização do uso da Escala para Avaliação do Planejamento Cognitivo para fins de pesquisa.**

---

Wania Cristina De Souza <wcsouza@unb.br>  
Para: "samarambk@gmail.com" <samarambk@gmail.com>

25 de agosto de 2020 08:53

Bom dia Samara,

Ela encaminhou a escala. Vou mandar uma mensagem para você. bjs

---

**De:** Elizabeth Nascimento <bethdonascimento@gmail.com>  
**Data:** segunda-feira, 24 de agosto de 2020 17:32  
**Para:** Wania Cristina De Souza <wcsouza@unb.br>  
**Assunto:** Re: Sobre autorização do uso da Escala para Avaliação do Planejamento Cognitivo para fins de pesquisa.

Prezadas Wânia e Samara

lamento não ter enviado o arquivo para vocês anteriormente. Peço desculpas.

É uma satisfação para nós compartilhar a escala para fins de pesquisa e ficamos na expectativa de que os resultados possam ser úteis.

Caso possível, temos interesse receber planilha com os dados pessoais e as respostas aos itens da EPC para integrar o nosso banco de dados.

Segue a versão do artigo publicado.

Estou à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Elizabeth Nascimento

### Anexo 8 - Escala de Estresse no Trabalho (EET)

Abaixo estão listadas várias situações que podem ocorrer no dia a dia de seu trabalho. Leia com atenção cada afirmativa e utilize a escala apresentada a seguir para dar sua opinião sobre cada uma delas.

1	2	3	4	5
<b>Discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>
<b>Totalmente</b>				<b>Totalmente</b>

*Para cada item, marque o número que melhor corresponde à sua resposta.*

- Ao marcar o número 1, você indica discordar totalmente da afirmativa.
- Assinalando o número 5, você indica concordar totalmente com a afirmativa.
- Observe que quanto **menor** o número, mais você **discorda** da afirmativa, e quanto

**maior** o número, mais você **concorda** com a afirmativa.

1.	A forma como as tarefas são distribuídas em minha área tem me deixado nervoso.	1	2	3	4	5
2.	O tipo de controle existente em meu trabalho me irrita.	1	2	3	4	5
3.	A falta de autonomia na execução do meu trabalho tem sido desgastante.	1	2	3	4	5
4.	Tenho me sentido incomodado com a falta de confiança de meu superior sobre o meu trabalho.	1	2	3	4	5
5.	Sinto-me irritado com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões organizacionais.	1	2	3	4	5
6.	Sinto-me incomodado com a falta de informações sobre minhas tarefas no trabalho.	1	2	3	4	5
7.	A falta de comunicação entre mim e meus colegas de trabalho deixa-me irritado.	1	2	3	4	5
8.	Sinto-me incomodado por meu superior tratar-me mal na frente de colegas de trabalho.	1	2	3	4	5
9.	Sinto-me incomodado por ter que realizar tarefas que estão além de minha capacidade.	1	2	3	4	5

10.	Fico de mau humor por ter que trabalhar durante muitas horas seguidas.	1	2	3	4	5
11.	Sinto-me incomodado com a comunicação existente entre mim e meu superior.	1	2	3	4	5
12.	Fico irritado com discriminação/favoritismo no meu ambiente de trabalho.	1	2	3	4	5
13.	Tenho me sentido incomodado com a deficiência nos treinamentos para capacitação profissional.	1	2	3	4	5
14.	Fico de mau humor por me sentir isolado na organização.	1	2	3	4	5
15.	Fico irritado por ser pouco valorizado por meus superiores.	1	2	3	4	5
16.	As poucas perspectivas de crescimento na carreira têm me deixado angustiado.	1	2	3	4	5
17.	Tenho me sentido incomodado por trabalhar em tarefas abaixo do meu nível de habilidade.	1	2	3	4	5
18.	A competição no meu ambiente de trabalho tem me deixado de mau humor.	1	2	3	4	5
19.	A falta de compreensão sobre quais são minhas responsabilidades neste trabalho tem causado irritação.	1	2	3	4	5
20.	Tenho estado nervoso por meu superior me dar ordens contraditórias.	1	2	3	4	5
21.	Sinto-me irritado por meu superior encobrir meu trabalho bem-feito diante de outras pessoas.	1	2	3	4	5
22.	O tempo insuficiente para realizar meu volume de trabalho me deixa nervoso.	1	2	3	4	5
23.	Fico incomodado por meu superior evitar me incumbir de responsabilidades importantes.	1	2	3	4	5

## Anexo 9 – Autorização para uso da EET



Samara Korb <samarambk@gmail.com>

---

### Escala de Estresse no Trabalho

---

**Tatiane Paschoal** <tatipas@yahoo.com>  
Para: Samara Korb <samarambk@gmail.com>

30 de junho de 2020 14:10

Boa tarde, Samara.  
Fique à vontade para utilizar o questionário. Não fiz atualizações e alterações desde 2004. Segue material anexo.  
Atenciosamente,

Tatiane Paschoal

Universidade de Brasília  
Professora Adjunta do Departamento de Administração

On Monday, June 29, 2020, 09:46:56 AM GMT-3, Samara Korb <samarambk@gmail.com> wrote:

Olá, Dra. Tatiane!

Bom dia!

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, do Departamento de Processos Psicológicos Básicos (Instituto de Psicologia), da Universidade de Brasília (UnB). Minha orientadora é a professora Dra. Wânia Cristina de Souza.

Como a minha pesquisa de mestrado está suspensa em função das medidas de enfrentamento da pandemia de coronavírus, estou elaborando um novo projeto para dar seguimento ao curso. Pretendo investigar aspectos cognitivos e estresse laboral em professores, no contexto de pandemia.

Estou entrando em contato porque tenho interesse em utilizar a Escala de Estresse no Trabalho e gostaria de saber sobre autorização de uso, bem como dados de normatização e se houve alguma atualização desde a publicação em 2004. A minha proposta inicial é que a escala seja utilizada de maneira online, via formulário (Google Forms, Qualtrics ou SurveyMonkey).

Caso tenham interesse em consultar o projeto ou conversar sobre a proposta de estudo, estou inteiramente à disposição.

Aguardo retorno.

Cordialmente.

---

#### 2 anexos

 **ESCALA\_DE\_ESTRESSE\_NO\_TRABALHO.doc**  
45K

 **Orientações para EET.doc**  
24K

### Anexo 10 – Questionário de Falhas Cognitivas (Versão BR)

As perguntas abaixo retratam pequenas falhas que todos cometemos de tempos em tempos, mas que acontecem mais frequentemente com algumas pessoas. Gostaríamos de saber com qual frequência essas falhas lhe aconteceram nos últimos 6 meses. Por favor, marque o número apropriado.	Quase sempre	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
1. Você lê alguma coisa, percebe que não estava prestando atenção e precisa lê-la novamente?	4	3	2	1	0
2. Você se esquece por que foi de um cômodo a outro dentro de casa?	4	3	2	1	0
3. Você deixa de notar placas de sinalização ao dirigir?	4	3	2	1	0
4. Você confunde esquerda e direita ao indicar o caminho a alguém?	4	3	2	1	0
5. Você esbarra (“tromba”) em outras pessoas?	4	3	2	1	0
6. Você esquece se apagou a luz, a chama do fogão ou se trancou a porta?	4	3	2	1	0
7. Você não se atenta ao nome da pessoa quando ela está sendo apresentada a você?	4	3	2	1	0
8. Você não se atenta ao nome da pessoa quando ela está sendo apresentada a você?	4	3	2	1	0
9. Você tem dificuldade em escutar as pessoas falando com você quando está fazendo outra coisa?	4	3	2	1	0
10. Você perde a calma e se arrepende?	4	3	2	1	0
11. Você deixa cartas, mensagens ou <i>e-mails</i> importantes sem resposta por dias?	4	3	2	1	0
12. Você esquece onde virar em um caminho que conhece bem, mas usa pouco?	4	3	2	1	0
13. Você tem dificuldades em achar o que você quer no supermercado, embora o produto esteja por lá?	4	3	2	1	0
14. Você se encontra subitamente pensando se usou uma palavra de forma correta?	4	3	2	1	0
15. Você tem problemas em se decidir?	4	3	2	1	0

16. Você esquece os seus compromissos?	4	3	2	1	0
17. Você esquece onde colocou alguma coisa, como o jornal, o celular ou suas chaves?	4	3	2	1	0
18. Você acidentalmente joga fora algo que queria guardar e fica com aquilo que queria descartar (por exemplo, joga fora uma bala e guarda seu papel no bolso)?	4	3	2	1	0
19. Você “viaja” ou fica “no mundo da lua” quando deveria estar ouvindo alguma coisa?	4	3	2	1	0
20. Você esquece o nome das pessoas?	4	3	2	1	0
21. Você começa a fazer alguma coisa em casa e se distrai fazendo algo diferente (sem querer)?	4	3	2	1	0
22. Você não consegue se lembrar de alguma coisa, mesmo que esteja “na ponta da língua”?	4	3	2	1	0
23. Você se esquece do que saiu para comprar?	4	3	2	1	0
24. Você deixa as coisas caírem (as derruba)?	4	3	2	1	0
25. Você não consegue pensar em nada para dizer?	4	3	2	1	0

## Anexo 11 – Autorização para uso do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC)

Re: Autorização de uso do Questionário de Falhas Cognitivas

Jonas J de Paula <jonasjardim@gmail.com>

Qua, 21/10/2020 15:59

Para: Samara Madureira Brito Korb <samaramadureira@aluno.unb.br>

Cc: Wânia Cristina De Souza <wcsouza@unb.br>

1 anexo (56 KB)

Termo para uso de material.docx

Oi Samara, tudo bem?

Fique à vontade, espero que lhe seja útil. O estudo de validação foi feito em parte via formulários também (google e agora o redcap), com bons resultados. Acho que deve lhe atender bem.

No site [www.labegneuro.net](http://www.labegneuro.net) vc encontra o teste, manual, estudos e etc.

Fiz um termo de uso do material, peço apenas que o preencha e envie aqui pra mim, ok? Boa sorte com o trabalho, me avise se posso ser útil em alguma coisa.

Abc!

Em qua., 21 de out. de 2020 às 08:00, Samara Madureira Brito Korb

<[samara.madureira@aluno.unb.br](mailto:samara.madureira@aluno.unb.br)> escreveu:

Olá, Dr. Jonas!

Bom dia!

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, do Departamento de Processos Psicológicos Básicos (Instituto de Psicologia), da Universidade de Brasília (UnB). Minha orientadora é a professora Dra. Wânia Cristina de Souza.

Estou entrando em contato porque gostaria de obter autorização de uso do Questionário de Falhas Cognitivas (QFC). Meu projeto de pesquisa investiga a correlação entre planejamento cognitivo e estresse ocupacional em professores da rede pública e privada do Distrito Federal em contexto de pandemia. Devido ao distanciamento social, objetiva-se aplicar o questionário de modo online, via Google Forms.

Pelo caráter ecológico e indicador de estado-traço, o uso do questionário mostra-se bastante adequado para a proposta de estudo e pode complementar sua base de dados.

Caso tenha interesse em conversar sobre a proposta, estou inteiramente à disposição.

Aguardo retorno.

Cordialmente.

--

Psicólogo, Mestre em Neurociências e Doutor em Medicina (UFMG)

Professor da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais

Pesquisador Laboratório de Neurociências (FM-UFMG)

Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Neuropsicologia ([www.labegneuro.net](http://www.labegneuro.net))

Currículo Lattes: <http://bit.ly/x0Hlne>



**Termo para uso de material / métodos disponibilizados pelo LABEP\_Neuro**

Eu, **SAMARA MADUREIRA BRITO KORB**, CPF 730.546.231-49, me comprometo a utilizar o material solicitado de forma ética e responsável, seguindo as orientações éticas e profissionais de meu conselho de classe e em acordo com a legislação brasileira. Compreendo que o uso do material em questão, produzido ou adaptado pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Neuropsicologia (Labep\_neuro), representado por seu coordenador, Prof. Dr. Jonas Jardim de Paula, é de minha inteira responsabilidade.

Nome: Samara Madureira Brito Korb

CPF: 730.546.231-49

Prof. Dr. Jonas Jardim de Paula

CPF 081.235.066-94

CRP 04/32077