



## RELAÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA COM AS EMOÇÕES, ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

## RELATIONSHIP OF SELF-EFFICACY BELIEFS WITH EMOTIONS, COPING STRATEGIES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN INITIAL TEACHER EDUCATION

## RELACIÓN DE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA CON LAS EMOCIONES, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

João Paulo Cunha de Menezes\* 

Cómo citar este artículo: Menezes, J.P. (2022). Relação das crenças de autoeficácia com as emoções, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional na formação inicial de professores. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 17(2), pp. 317-331. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.18590>

Recibido: septiembre 2021, Aceptado: marzo 2022

### Resumo

A transição do ensino online durante o bloqueio escolar provocado pelo COVID-19 suscitou desafios para formação inicial de professores, em especial nas disciplinas de práticas pedagógicas. A literatura existente sobre o impacto da pandemia no setor educação é predominantemente descritiva e focada nas dificuldades enfrentadas pelos professores durante o processo de transferência para o ensino online, principalmente no setor de ensino superior, no entanto poucos trabalhos versam sobre as crenças de autoeficácia na formação inicial docente. Considerando o cenário imposto, o objetivo da pesquisa foi avaliar os níveis de autoeficácia, emoções, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional em uma amostra de estudantes universitários, e como esses elementos se relaciona as crenças de autoeficácia desse grupo. A amostra foi composta por vinte estudantes matriculados na disciplina de estágio supervisionado obrigatório. Foram realizadas análises descritivas, correlações bivariadas e regressão multivariada. A análise de correlação bivariada mostrou relação inversa significativa entre autoeficácia e raiva, ansiedade, autocrítica e atenção emocional. Além disso, foi encontrada uma correlação direta entre a autoeficácia, a emoção do prazer e as estratégias de reestruturação cognitiva. A análise de regressão multivariada mostrou que as emoções dos professores em formação (prazer, raiva, ansiedade), estratégias de enfrentamento (autocrítica e

---

\* Doutor em Ciências, Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Biológicas, Núcleo de Educação Científica da Biologia. País. Email:joaopauloc@unb.br– ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2566-3957>

reestruturação cognitiva) e a inteligência emocional (atenção emocional) foram significativamente relacionados à variável dependente. Em conclusão, este trabalho pode contribuir para um melhor entendimento dos fatores relacionados à percepção geral da crença de autoeficácia em estudantes matriculados nos estágios supervisionados obrigatórios.

**Palavras chave:** COVID-19. Estágio Supervisionado Obrigatório. Crenças de Autoeficácia. Pandemia.

### **Abstract**

The transition from online teaching during the school lock-in caused by COVID-19 has raised challenges for initial teacher education, particularly in pedagogical practices subjects. Current literature on the impact of the pandemic in the education sector is predominantly descriptive and focused on the difficulties faced by teachers, during the transfer process to online teaching, especially in higher education, but few works address self-efficacy beliefs in initial teacher education. Considering this context, the main objective of this research was to evaluate the levels of self-efficacy, emotions, coping strategies, and emotional intelligence in a sample of college students and how these elements relate to self-efficacy beliefs in this group. The sample was composed of twenty students enrolled in the mandatory supervised internship course. Descriptive analyses, bivariate correlations, and multivariate regression were performed. Bivariate correlation analysis shows an inverse relationship between self-efficacy and anger, anxiety, self-criticism, and emotional attention. In addition, it presents a correlation between self-efficacy, pleasure emotion, and cognitive restructuring strategies. Multivariate regression analysis showed that trainee teachers' emotions (pleasure, anger, anxiety), coping strategies (self-criticism and cognitive restructuring), and emotional intelligence (emotional attention) were significantly related to the dependent variable. In conclusion, this work may contribute to a better understanding of the overall perception of self-efficacy beliefs in students enrolled in mandatory supervised internships.

**Keywords:** COVID-19. Compulsory Supervised Internship. Self-efficacy beliefs. Pandemic.

### **Resumen**

La transición de la enseñanza en línea durante el encierro escolar provocado por el COVID-19 ha planteado retos para la formación inicial del profesorado, especialmente en las asignaturas de práctica pedagógica. La literatura existente sobre el impacto de la pandemia en el sector educativo es predominantemente descriptiva y se centra en las dificultades a las que se enfrentan los profesores durante el proceso de transferencia a la enseñanza en línea, especialmente en el sector de la educación superior. Sin embargo, pocos trabajos abordan las creencias de autoeficacia en la formación inicial del profesorado. Teniendo en cuenta el escenario impuesto, el objetivo de la investigación fue evaluar los niveles de autoeficacia, las emociones, las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes universitarios, y cómo estos elementos se relacionan con las creencias de autoeficacia en este grupo. La muestra estaba compuesta por veinte estudiantes

matriculados en la materia de práctica docente. Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones bivariadas y regresión multivariada. El análisis de correlación bivariada mostró una relación inversa significativa entre la autoeficacia, la ira, la ansiedad, la autocrítica y la atención emocional. Además, se encontró una correlación directa entre la emoción de placer de autoeficacia y las estrategias de reestructuración cognitiva. El análisis de regresión multivariada mostró que las emociones de los profesores en prácticas (placer, ira, ansiedad), las estrategias de afrontamiento (autocrítica y reestructuración cognitiva) y la inteligencia emocional (atención emocional) estaban significativamente relacionadas con la variable dependiente. En conclusión, este trabajo contribuye a una mejor comprensión de los factores relacionados con la percepción global de la creencia de autoeficacia en los estudiantes matriculados en prácticas supervisadas obligatorias.

**Palabras clave:** COVID-19. Práctica docente. Creencias de autoeficacia. Pandemia.

## 1. Introdução

A transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE) causada pelo bloqueio escolar durante a pandemia provocado pelo coronavírus (SARS-CoV-2), também conhecido como novo coronavírus 2019 gerou uma série de desafios, tanto da perspectiva dos professores quanto dos estudantes. O ERE, em contraste com as experiências que são planejadas e projetadas desde o início para serem online, é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o processo de ensino e aprendizagem que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou mesmo combinadas ou híbridas e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. Tendo por objetivo principal fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência.

O ERE, tem impactos direto em curso de licenciatura, principalmente nas atividades práticas de ensino, tais como os estágios supervisionados obrigatórios (ESO). O ESO consiste basicamente em apresentar aos professores em formação uma vivência real na escola, possibilitando a interação com as pessoas que nela frequentam, as estruturas que possuem

além de permitir a implementação de competências pedagógicas em sala de aula. No entanto, ressalto que os professores em formação são treinados em sua maioria por um currículo pensando e estruturado para a vivência de experiências presenciais e não no formato de ERE. Desta forma, estes estudantes foram forçados a ter a habilidade de ensino remoto para trabalhar com os estudantes da educação básica em plataformas online. A necessidade de se adaptar os processos de ensino e aprendizagem ao formato remoto de forma imprevista - e talvez indesejada - pode afetar os resultados de desempenho devido à falta de confiança, certeza ou aceitação da aprendizagem online (NEUMANN et al., 2018; TALSMA et al., 2021)

Como consequência desta adaptação “abrupta”, os professores em formação inicial vivenciaram diferentes desafios de modo a garantir a equidade das experiências, bem como a formação de uma identidade profissional em especial a docente. Juntamente com esses impactos práticos nas experiências de aprendizagem dos estudantes em formação inicial, a pandemia também trouxe implicações generalizadas para a saúde mental. TAYLOR et al. (2020) observou que o surto de COVID-19 foi acompanhado por efeitos psicológicos negativos, incluindo aumento de emoções negativas (estresse, ansiedade e depressão) o que pode acarretar níveis baixos de autoeficácia. O surto da COVID-19, como outras epidemias de saúde pública, é visto como um

estressor crônico, potencialmente resultando em mudanças significativas nos pensamentos, sentimentos e comportamentos em vários domínios de funcionamento, incluindo o contexto acadêmico (LIU et al., 2020).

Com todos os novos desafios do COVID-19 enfrentados pelos estudantes em formação inicial decorrentes entre outros fatores da suspensão de aulas e de atividades presenciais, é crucial entender seu impacto na formação inicial docente. Assim, para compreender as experiências de enfrentamento da prática docente durante a pandemia, este trabalho propõe analisar os seguintes objetivos: (1) avaliar os níveis de autoeficácia, emoções, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional em uma amostra de estudantes universitários; (2) analisar se as emoções, estratégias de enfrentamento e a inteligência emocional estão relacionadas aos níveis de autoeficácia desse grupo.

## 2. Marco teórico

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto do novo coronavírus (COVID-19) como uma pandemia em todo o mundo (OMS, 2020). Diante desse cenário, ações preventivas de saúde em diversos países foram fundamentais para conter a transmissão do vírus. Em decorrência desse evento, o impacto na vida das pessoas, incluindo a educação foram fortemente afetadas. No Brasil, as medidas de confinamento necessárias para combater a disseminação do COVID-19 ocasionou o fechamento de instituições de ensino em todo o país desde o final de março de 2020, e mesmo assim em outubro de 2020, governos municipal, estadual e federal declararam que havia poucas condições para que as escolas voltassem às aulas presenciais antes de uma vacinação para combater o COVID-19. Como medida de adaptação ao novo cenário, escolas em todo o país decidiram interromper as atividades presenciais, preferindo o uso de atividades à distância (ensino remoto emergencial), com a aprovação do Ministério da Educação do Brasil. No entanto, as estratégias, as ações e as condições de trabalho variam enormemente e, nesse sentido, foi possível

observar uma reorganização da atividade docente em muitas disciplinas como também nos estudantes, em especial nos cursos de licenciaturas.

No Brasil, mais de 77% das escolas primárias são públicas, 48,5 milhões de alunos de quase 181 mil escolas foram afetados pelo fechamento das escolas. Os desafios deste momento evidenciaram as desigualdades existentes no país, como moradias sem espaço adequado para estudar, sem saneamento básico, falta de computadores/notebooks e restrição de acesso à internet. Além disso, 83% dos professores das escolas se sentem despreparados para usar a internet na educação, carecendo de educação tecnológica adequada e capacitação para trabalhar (TENENTE, 2020). Na verdade, o fato de os professores serem consumidores de tecnologia não garante sua capacidade de traduzir suas habilidades em estratégias de ensino (MODELSKI et al., 2019).

A mudança abrupta para o ensino remoto emergencial forçou uma mudança no comportamento dos estudantes perante o processo de aprendizagem, forçando-os a serem mais responsáveis pelo estudo e, manter hábitos constantes para permanecer nas disciplinas acadêmicas (MARTÍNEZ-SARMIENTO; GAETA, 2019). Ressalto que, isolados em quarentena, os estudantes vivenciam angústias como raiva, confusão, ansiedade e sintomas de estresse pós-traumático (BROOKS et al., 2020), principalmente em disciplinas práticas, tais como os estágios supervisionados obrigatórios.

O ESO é um período de preparação profissional psicologicamente exigente. Durante o estágio os professores em formação devem conciliar as demandas dos estudantes da educação básica, dos professores preceptores, da gestão escolar e dos supervisores da universidade. Para a maioria dos professores em formação, o estágio é classificado como a experiência mais estressante durante a preparação profissional. Em adição, emergências de saúde pública também trazem implicações generalizadas para a saúde mental dos estagiários, a exemplo o surto de COVID-19 que foi acompanhado por efeitos psicológicos

negativos, incluindo aumento da sensação de estresse e aumento dos sintomas de ansiedade e depressão (BROOKS et al., 2020; ROY et al., 2020). Níveis altos de incertezas estão associados ao estresse acadêmico (AKGUN CIARROCHI, 2003) os quais são negativamente preditivos do desempenho acadêmico (BEDEWY; GABRIEL, 2015).

A pandemia COVID-19 também tem implicações potenciais para as crenças acadêmicas dos estudantes. A autoeficácia, um construto chave na teoria cognitiva social, é uma crença que os indivíduos fazem sobre suas habilidades, a partir dos quais organizam e executam suas ações, a fim de alcançar o desempenho desejado (BANDURA, 1987). A autoeficácia pode ter efeitos significativos nos comportamentos ou atividades que envolvem o indivíduo, no esforço investido e nos pensamentos e reações emocionais (BLANCO, 2010). No contexto universitário, a autoeficácia está envolvida nos julgamentos que cada estudante faz sobre suas habilidades para organizar e executar as ações exigidas por diferentes situações específicas (SANJUÁN et al., 2000). Ressalto que, o ESO apresenta-se como uma experiência inicial de ensino que representa uma das influências críticas de desenvolvimento profissional como nas crenças de autoeficácia (MULHOLLAND, WALLACE; 2001). Nesta perspectiva, construções de autoeficácia dos professores e estresse no trabalho são condicionais, dinâmicas que refletem mudanças e desafios ambientais (BANDURA, 2012).

Ensinar é considerado uma das ocupações com maiores níveis de *stress*, sendo considerada a segunda mais estressante de 26 ocupações pesquisada por JOHNSON et al. (2005), com maior estresse ocupacional do que o trabalho prisional ou policial, por exemplo. O estresse do professor é definido como a experiência de emoções negativas do trabalho docente (KYRIACOU, 2001) mostrando estar inversamente relacionado à autoeficácia (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007). Acredita-se que os estudantes possam usar seus próprios sentimentos de prazer, incerteza, ansiedade, estresse e fadiga

como pistas para julgar sua própria eficácia (USHER; PAJARES, 2006). Por exemplo, baixos níveis de prazer podem ser interpretados como compatíveis a um senso de competência pessoal. Em contraste, sentimentos de ansiedade ou outras emoções negativas fortes em relação às atividades acadêmicas podem minar as crenças sobre sua capacidade e diminuir as expectativas no desempenho acadêmico. Dessa forma, um estagiário que passa por sofrimento ou dificuldade relacionadas ao ensino emergencial remoto provocados pelas mudanças ocasionadas pelo COVID-19 em seu contexto de formação inicial pode interpretar esse sofrimento como uma indicação de vulnerabilidade a um desempenho insatisfatório (BANDURA, 2012). Como tal, antecipo que os impactos práticos e psicológicos do COVID-19 serão refletidos em crenças de autoeficácia acadêmica mais baixas para estudantes universitários em especial para aqueles que desenvolvem atividades práticas, uma vez que esses estudantes constroem suas crenças de autoeficácia por meio da experiência vicária de observar as ações de outros.

Partindo da concepção do estresse como um processo, os estudantes que se deparam com uma situação estressante utilizam diferentes estratégias de enfrentamento que podem resultar em serem adaptativas ou não adaptativas de acordo com a forma como interpretam a situação. Isso inclui ser influenciado por traços pessoais, percepções de si mesmo, experiências anteriores (LAZARUS; FOLKMAN, 1986). Pierceall e Keim (2007) recrutou uma amostra de estudantes universitários em Bangalore, Índia, e mostrou que 76% dos alunos tinham um nível médio de estratégias de enfrentamento do estresse, enquanto 16% mostraram um alto nível de estratégias de gerenciamento de estresse. Da mesma forma, AL-YAMANI e ZU'BI (2011) estudaram as estratégias adaptadas por estudantes de graduação para lidar com o estresse e apresentaram variação de nível médio a alto na aplicação de estratégias de enfrentamento do estresse. No entanto, eles não incluíram o continuum emocional de indivíduos, como ansiedade ou inteligência emocional, na análise.

Quanto à inteligência emocional no contexto educacional, alguns estudos mostraram a importância dos chamados fatores intrapsíquicos, como o manejo das emoções no enfrentamento efetivo do estresse (CABANACH et al., 2016). Os estudantes com níveis baixos ou médios de clareza emocional parecem perceber o ambiente como mais ameaçador e apresentam maiores respostas psicofisiológicas ao estresse do que aqueles com alta clareza emocional. Além disso, os alunos com baixa atenção emocional (capacidade de detectar informações ameaçadoras rapidamente) valorizam as crenças sobre o desempenho e o valor do conteúdo de uma forma mais estressante do que os estudantes com alta atenção emocional (BODEN et al., 2013). Na mesma linha, os estudantes com níveis mais elevados de aceitação e controle sobre suas emoções perceberam as circunstâncias ou o ambiente acadêmico como menos ameaçadores e, portanto, sofreram níveis mais baixos de estresse psicológico (GONZÁLEZ-CABANACH et al., 2017). Diferentes estudos também apontam para a importância de alguns fatores socioemocionais na aprendizagem, como obstáculos organizacionais, pessoais e sociais, evidenciando a necessidade de maior atenção a eles. Esses obstáculos direcionam a atenção para a autoeficácia e seus fatores relacionados em estudantes universitários (SANCHEZ; GARCIA, 2017).

Com esse pano de fundo, podemos esperar alguma generalidade de autoeficácia do domínio educacional (SCHUNK; PAJARES, 2002). Portanto, o estudo da autoeficácia e fatores relacionados está se tornando cada vez mais relevante no contexto educacional, uma vez que essas informações podem ser utilizadas para alcançar o sucesso acadêmico, uma abordagem eficaz do processo educacional e uma melhoria na qualidade de vida dos estudantes. Porém, até onde sabemos, existem poucos estudos voltados para a análise da relação entre níveis de autoeficácia geral e variáveis psicoeducacionais e/ou clínicas, como estratégias de enfrentamento do estresse e a dimensão emocional, sejam elas positivas (inteligência emocional) ou negativa (ansiedade) com estudantes no ESO. O

conhecimento dessas relações pode fornecer uma visão sobre como os professores em formação vivenciam este período intenso na formação inicial docente frente as mudanças causadas pelo COVID-19.

### 3. Metodologia de pesquisa

Quanto a abordagem, este estudo tem caráter tanto qualitativo como quantitativo de natureza analítica (FONTELLES et al., 2009). A pesquisa qualitativa visa compreender os fenômenos mediante descrições, interpretações e comparações. O caráter qualitativo nesse estudo se dará por meio de uma pesquisa bibliográfica cuja “[...] base é análise de material já publicado. Esse tipo de pesquisa é utilizado para compor a fundamentação teórica a partir da avaliação atenta e sistemática de livros [...]” (FONTELLES et al., 2009, p.7).

#### 3.1. Participantes

A amostra foi composta por 20 estudantes universitários matriculados na disciplina de estágio supervisionado no ensino de ciências. Os dados foram coletados no período de julho a setembro de 2021. Na amostra, 8 (40%) são homens e 12 (60%) mulheres. A idade média dos participantes é de 20,3 anos; e eles têm entre 18 e 22 anos. A amostra analisada pertence à área acadêmica de ciências biológicas.

#### 3.2. Coleta dos dados

As crenças de autoeficácia dos estudantes-professores foram avaliadas pela Escala de Autoeficácia do Professor (EAP; SCHWARZER; SCHMITZ; DAYTNER, 1999) que contém 10 itens destinados a medir a autoeficácia dos docentes em diferentes domínios do trabalho (por exemplo, realização de trabalho, desenvolvimento de habilidades, interações com alunos, outros). Os estagiários classificaram seu nível de concordância em uma escala de *Likert* de quatro pontos (i. nada verdadeiro nada verdadeiro; ii. pouco verdadeiro; iii. moderadamente verdadeiro e iv. exatamente verdadeiro).

As Emoções Relacionadas ao estudante-professor e ao ensino foram avaliadas por meio da Escala

de Emoções do Professor (EEP) desenvolvida por Frenzel et al. (2016) para avaliar três diferentes emoções (prazer, ansiedade e raiva) comumente relatadas por docentes. Os itens foram respondidos em uma escala de *Likert* de quatro pontos (i. discordo totalmente; ii. discordo; iii) concordo e iv) concordo totalmente). Dentro do questionário, todos os 12 itens para as três emoções foram apresentados em ordem aleatória. Itens demográficos foram adicionados entre as variantes gerais e específicas da EEP dentro do questionário.

O Inventário de estratégias de enfrentamento foi analisado segundo a metodologia proposta por TOBIN et al. (1989). Os participantes foram convidados a responder 40 questões considerando o estágio supervisionado; eles têm que avaliar suas respostas em uma escala *Likert* de 4 pontos, onde 0 = absolutamente nada e 4 = completamente. Esses 40 itens são agrupados em sub-escalas: resolução de problemas, autocrítica, expressão de emoções, pensamento positivo, apoio social, reestruturação cognitiva, prevenção de problemas e isolamento social.

Por fim, foi utilizado a escala *Trait Meta-Mood Scale* para medir as dimensões da inteligência emocional (SALOVEY et al., 1995). Essa escala inclui itens cujas respostas são classificadas em uma escala *Likert* que varia de 1 a 5, onde 1 indica que a pessoa não concorda em tudo e 5 que concorda totalmente. É composto por um total de 24 itens que medem três subescalas: a atenção que cada pessoa presta aos seus próprios sentimentos, ou seja, se consegue sentir e expressar os sentimentos de forma adequada (itens 1 a 8); a clareza com que os estados emocionais são compreendidos (itens 9 a 16); e, por fim, a capacidade de regular os estados emocionais corretamente, chamada de reparo (itens 17 a 24).

### 3.3. Análise dos dados

Foi utilizado para análise estatística o software SPSS (versão 20.0) Primeiramente, foi realizada análise descritiva e a distribuição normal das variáveis foi confirmada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov. Para determinar a associação entre variáveis demográficas, crenças de autoeficácia, emoções relacionadas ao estudante-professor, inventário das estratégias de enfrentamento e escores de inteligência emocional, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson e um modelo de regressão múltipla. A crença de autoeficácia foi determinada como a variável dependente, e idade, emoções relacionadas ao estudante-professor, inventário das estratégias de enfrentamento e escores de inteligência de ansiedade como variáveis independentes. A análise de regressão múltipla incluiu apenas as variáveis independentes significativamente correlacionadas à autoeficácia seguindo um modelo de regressão múltipla *stepwise* ( $p$  menor que 0,05 foi considerado um valor estatisticamente significativo em todos os casos).

## 4. Resultados

As mudanças bruscas na condução do ESO causadas pela pandemia COVID-19 aumentaram o estresse e a carga de trabalho dos estagiários que já lutava para equilibrar ensino, pesquisa e extensão, além do equilíbrio entre vida pessoal e profissional (HOUSTON; MEYER; PAEWAI, 2006). Como em muitos países, os estagiários tiveram que preparar e ministrar aulas em casa, com todos os desafios práticos e técnicos que isso acarreta e muitas vezes sem suporte técnico adequado afetando diretamente suas crenças de autoeficácia. A Tabela 1 mostra as estatísticas descritivas da pontuação média e as diferentes escalas de emoções (Escala de Emoções do professor), estratégias de enfrentamento (*Trait Meta-Mood Scale*) e inteligência emocional (TMMS-24).

**Tabela 1.** Média (M), desvio padrão (DP), erro médio (EM) e Intervalo de Confiança (IC) 95% de Escala de Emoções do Professor, Estratégias de Enfrentamento e Inteligência Emocional (N=20).

	M	DP	EP	IC 95%	
				limite inferior	limite superior
<b>Escala de Emoções do professor</b>					
<b>Prazer</b>	3,79	0,26	0,06	3,25	4,00
<b>Raiva</b>	1,25	0,30	0,07	1,00	2,00
<b>Ansiedade</b>	2,19	0,77	0,17	1,25	3,75
<b>Estratégias de Enfrentamento</b>					
<b>Solução de problemas</b>	2,95	0,67	0,15	1,60	4,00
<b>Autocrítica</b>	2,51	0,82	0,18	1,20	3,80
<b>Expressão emocional</b>	2,21	0,61	0,14	1,20	3,40
<b>Pensamento positivo</b>	2,82	0,79	0,18	1,40	4,00
<b>Suporte Social</b>	2,76	0,79	0,18	1,60	4,00
<b>Reestruturação cognitiva</b>	2,38	0,65	0,15	1,40	3,60
<b>Evitar problemas</b>	1,65	0,62	0,14	1,00	3,20
<b>Retração social</b>	2,22	0,72	0,16	1,20	3,60
<b>Lidando com situações</b>	2,95	0,67	0,15	1,60	4,00
<b>Inteligência emocional</b>					
<b>Atenção emocional</b>	4,16	0,80	0,18	2,63	5,00
<b>Clareza</b>	3,46	0,56	0,13	2,50	4,63
<b>Reparo</b>	3,31	0,63	0,14	2,50	4,88

A análise correção bivariada mostrou uma correlação inversa significativa entre autoeficácia e raiva ( $r=-0,47$ ), ansiedade ( $r = -0,51$ ), autocrítica ( $r = -0,6$ ) e atenção emocional ( $r = -0,47$ ). Além disso, foi encontrada uma correlação direta entre a autoeficácia emoção do prazer ( $r = 0,61$ ) e as estratégias de reestruturação cognitiva ( $r = 0,45$ ). A correlação bivariada de Pearson entre desempenho acadêmico, ansiedade, estratégias de enfrentamento, inteligência emocional e autoeficácia percebida é mostrada na Tabela 2.

Os resultados das análises bivariadas mostraram que a autoeficácia está estatisticamente relacionada as emoções dos estagiários (prazer, raiva e ansiedade), na estratégia de

enfrentamento (autocrítica e reestruturação cognitiva) e na inteligência emocional (atenção emocional). Com relação à Escala de Emoções do Professor, este estudo mostrou que emoções negativas (raiva e ansiedade) quanto emoção positiva (prazer) são fatores associados à autoeficácia. Em outras palavras, quando os componentes ou sintomas da raiva e ansiedade aumentam, os níveis de autoeficácia tendem a diminuir, ou vice-versa. Da mesma forma, quando o componente ou sintoma do prazer aumenta, os níveis de autoeficácia tendem a aumentar, ou vice-versa.

Os resultados relacionados as emoções negativas podem ser explicados devido ao estresse gerado em função do ardo trabalho de observação, acompanhamento, regência, no qual o estudante

desenvolve durante o ESO aliados ao ensino remoto emergencial. O sentimento de “raiva” dos estagiários, em particular, pode estar associado à falta de disciplina dos estudantes da educação

básica ou de forma oposta devido a baixa participação nas atividades ofertadas no modelo de ensino remoto emergencial.

**Tabela 2.** Correlação bivariada de Pearson entre autoeficácia e as outras variáveis independentes (Escala de Emoções do Professor, Estratégias de Enfrentamento e Inteligência Emocional).

Variáveis	Autoeficácia								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Escala de Emoções do professor</b>									
<b>Prazer</b>	0,30	0,26	-0,06	0,049	,61**	0,12	0,2	0,15	0,21
<b>Raiva</b>	-0,32	0,05	0	0	-0,19	-,47*	0	-0,17	-0,06
<b>Ansiedade</b>	-0,28	-,51*	-0,25	-0,14	-,51*	-0,12	-0,18	-0,08	0,18
<b>Estratégias de Enfrentamento</b>									
<b>Solução de problemas</b>	-0,05	-0,15	0,10	0,23	0,41	0,12	0,18	-0,12	0,19
<b>Autocrítica</b>	0,24	-,6**	-0,01	-0,08	-0,19	0,17	-0,22	-0,03	0,18
<b>Expressão emocional</b>	0,13	-0,16	0,16	0,01	0,09	0,21	-0,13	0,19	-0,24
<b>Pensamento positivo</b>	0,16	-0,19	0,03	0,18	-0,12	-0,28	-0,03	-0,25	-0,37
<b>Suporte Social</b>	0,02	-0,30	0,08	-0,10	-0,02	0,12	-0,06	-0,12	-0,30
<b>Reestruturação cognitiva</b>	0,16	-0,16	,452*	-0,06	-0,23	0,39	-0,01	0,36	0,02
<b>Evitar problemas</b>	0,35	0,22	0,27	-0,08	-0,17	-0,07	0,04	0,19	-0,05
<b>Retração social</b>	0,13	-0,22	0,01	-0,18	-0,24	0,28	-0,15	-0,12	0,13
<b>Inteligência emocional</b>									
<b>Atenção emocional</b>	0,21	-,47*	0,14	0,02	0,04	0,26	0,02	0,33	0,19
<b>Clareza</b>	0,30	0,05	0,00	-0,14	-0,10	0,18	-0,03	0,16	-0,06
<b>Reparo</b>	-0,15	0,10	-0,10	-0,27	-0,22	-0,01	-0,04	0,14	0,22

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Conforme argumentado por CHANG e DAVIS (2011), o mau comportamento dos estudantes em sala de aula representa uma ameaça aos objetivos de ensino ou gestão de seus professores que está fortemente ligada a emoções negativas. A pesquisa de LILJESTROM et al. (2007) demonstrou que a raiva dos professores é predominantemente dirigida pelo estudante e não autodirigida. A longo prazo, sentimentos negativos frequentes dos estagiários podem levar ao "cansaço da paixão", um conceito que foi introduzido por CHANG e DAVIS (2011) e que está conceitualmente ligado à "despersonalização", levando a baixa na crença de autoeficácia. Se o ensino for vivenciado negativamente em muitas situações, os professores em formação correm o risco de serem alienados, o que pode diminuir a qualidade do

processo, deteriorando ainda mais a relação professor-estudante e aumentando a probabilidade de desenvolver sintomas de burnout (HAGENAUER; HASCHER; VOLET, 2015).

Quanto os resultados para a ansiedade, uma explicação pode estar relacionada a processos cognitivos, motivacionais e emocionais. Desta forma, emoções negativas, como a tensão sobre como os estagiários vivenciaram a pandemia e um alto nível de preocupação podem diminuir os níveis de desempenho e autoeficácia (DE LA FUENTE et al., 2019). Estudantes universitários com altos níveis de ansiedade apresentaram altas pontuações em desmotivação, desânimo e tédio (VANCOUVER, 2018). Essas características motivacionais podem afetar negativamente as expectativas de autoeficácia dos estagiários que, aliadas às demandas do contexto universitário,

podem interferir em suas aspirações acadêmicas (AHMADI, 2020). Além disso, a pressão psicológica do confinamento (XIAO, 2020) pode ser somada às demandas acadêmicas, carga horária aulas remotas que poderiam afetar negativamente a percepção de autoeficácia (NAVARRO-MATEU et al., 2020), gerando maior níveis de ansiedade em estudantes universitários.

Devemos ter em mente que os estagiários desenvolveram todo o ESO de forma remota sem nenhum treinamento formal e sem a competência para ensinar online. Eles não tinham as habilidades necessárias para o ensino remoto emergencial (AINI et al., 2020). Portanto, professores em formação que enfrentaram dificuldades técnicas e pedagógicas podem ter experimentado 'ameaça' e 'fracasso' mais intensamente do que em tempos normais. Essa percepção de falta de competência pode influenciar sua disposição de continuar a ensinar online no futuro.

O surto de COVID-19 foi um momento de crise que ameaça a saúde humana e foi naturalmente acompanhado por ansiedade existencial fundamental (CHARNSIL; CHAILANGKARN, 2020). Uma análise da associação entre o estado de ansiedade do professor em formação e suas emoções em relação ao ensino remoto emergencial sugere uma associação entre o nível de ansiedade e as emoções negativas. Essas descobertas significam que a ansiedade que os estagiários sentiram durante aquele período impactou sua capacidade de lidar com a mudança. Os estagiários vivenciaram o ensino online pela primeira vez em um momento de emergência, ficando mais ansiosos e distraídos, o que contribuiu para as atitudes negativas que eles podem desenvolver.

Em relação às estratégias de enfrentamento, fatores como autocrítica, e reestruturação cognitiva foram relacionados aos estagiários sendo preditores anteriores deste construto. Em consonância com isso, CREGO et al. (2016) descobriram que a reestruturação cognitiva tem efeito positivo na autoeficácia; no entanto, outras estratégias de enfrentamento, como autocrítica têm um efeito negativo. Os licenciandos que

relataram maior uso de estratégias de enfrentamento, como autocrítica, apresentaram maior probabilidade de abandonar a docência. As descobertas são consistentes com as de LAZARUS (1991) no qual menciona que a estrutura de enfrentamento ao sugerir que os estilos de enfrentamento têm fortes efeitos nos comportamentos subsequentes e na persistência dos indivíduos.

Com base no trabalho de LAZARUS (1991) sobre estratégias de enfrentamento, bem como a presunção de que os indivíduos podem escolher se envolver ou se desvencilhar intencionalmente de uma situação difícil. Embora apenas um efeito marginalmente significativo, o enfrentamento engajado focado no problema (envolvendo o uso de habilidades de reestruturação cognitiva) também pode ter um efeito atenuante (TOBIN et al., 1989). Com base nesses referenciais teóricos, alguns estudos empíricos foram conduzidos com professores para examinar as relações entre estratégias de enfrentamento (engajamento vs. desligamento; focado no comportamento vs. focado na emoção) e aos resultados relacionados ao ensino. SHEN (2009) observou que os professores que relatam maior uso de estratégias de envolvimento focados no problema, também relatam menor estresse e maior autoeficácia. Desta forma, esse fator de proteção compartilham o foco em abordar fatores controláveis associados ao estresse gerados pela pandemia e ter a confiança de que os professores em formação são capazes de exercer tal controle.

Como indica o estudo de Li e Peng (2020), a reestruturação cognitiva, como o enfrentamento emocional e o suporte social, ajudam a diminuir a ansiedade. As estratégias de reestruturação cognitiva, que envolvem pensamentos de não se concentrar diretamente no problema, estão positivamente associadas a emoções negativas. Chao (2011) indica que o uso de estratégias voltadas para a evitação esteve relacionado em menor grau ao bem-estar psicológico e à presença de maior afetividade negativa. Simultaneamente, as estratégias de enfrentamento da evitação comportamental, que implicariam na realização de atividades para

afastar a situação, mantiveram uma relação positiva tanto com as emoções positivas quanto com as negativas, embora com pouca força.

Em relação à inteligência emocional, este estudo mostra uma relação entre autoeficácia e atenção emocional. Existem evidências anteriores sobre o efeito da inteligência emocional na autoeficácia dos profissionais em relação à tomada de decisão (JIANG, 2014). Esses resultados foram consistentes com achados anteriores sobre associações positivas de inteligência emocional e autoeficácia (KONG et al., 2019). Pessoas emocionalmente inteligentes podem experimentar mais afeto positivo e menos afeto negativo por causa de uma regulação emocional mais adaptável, compartilhamento social de emoções ou melhor rede social que lhes fornece mais apoio social (KONG et al., 2019) com isso expressam maior autoeficácia.

Indivíduos com inteligência emocional alta avaliam eventos críticos menos negativamente (Ruiz-Aranda et al., 2014) e conseguem utilizar de estratégias de enfrentamento e regulação emocional mais eficientes e adaptativas (Mikolajczak et al., 2008) Indivíduos emocionalmente inteligentes podem, portanto,

perceber uma ameaça relacionada à pandemia COVID-19 de forma menos negativa ou usar estratégias de regulação eficientes para reduzir a intensidade das reações raiva e ansiedade à pandemia.

Várias limitações estão presentes neste estudo e devem ser consideradas. Primeiro, os participantes participaram voluntariamente do estudo e não foram selecionados aleatoriamente. No entanto, não foi considerado ético obrigar os estagiários a participarem do estudo.

Em segundo lugar, os participantes podem ter respondido aos itens de uma forma socialmente desejável, uma vez que a escala de autoeficácia e os outros instrumentos são escalas de autorrelato, portanto, o viés de pessoa-positividade pode estar presente.

Em terceiro lugar, os estudantes estavam localizados em uma única universidade em uma localização geográfica específica; portanto, a generalização dos achados pode ser limitada. Em quarto lugar, o desenho transversal do estudo não permite estabelecer associação causal entre exposição e desfecho.

**Tabela 3.** Modelo de regressão de Escala de Emoções do Professor, Estratégias de Enfrentamento e Inteligência Emocional associados à percepção de autoeficácia.

Variáveis Dependentes	B	CE	beta	Intervalo de confiança	
				limite inferior	Limite superior
<b>Percepção de autoeficácia (<math>r^2=0,31</math>)</b>					
<b>Escala de Emoções do professor</b>					
Prazer	0,39	0,52	0,28	-3,73	7,07
Raiva	0,29	0,45	0,24	-0,69	1,27
Ansiedade	-0,22	0,18	-0,47	-0,61	1,67
<b>Estratégias de Enfrentamento</b>					
Autocrítica	0,52	0,16	0,12	-0,30	0,41
Reestruturação cognitiva	0,11	0,16	0,20	-0,24	0,46
<b>Inteligência emocional</b>					
Atenção emocional	-0,02	0,14	-0,04	-0,32	0,29

$r^2$ =coeficiente de regressão de determinação; B=coeficiente de regressão; CE=coeficiente de erro; beta=coeficiente de ajuste da regressão linear.

## 5. Conclusões e/ou considerações finais

Em conclusão, os resultados do trabalho mostraram que as crenças de autoeficácia dos estudantes matriculados na disciplina de estágio supervisionado obrigatório estão relacionadas às emoções negativas (raiva e ansiedade) e positivas (prazer), à estratégia de enfrentamento (autocrítica, reestruturação cognitiva) e a inteligência emocional (atenção emocional). Desta forma, as crenças de autoeficácia dos estudantes podem ser previstas por meio das emoções de raiva, ansiedade, prazer, autocrítica, reestruturação cognitiva e atenção emocional. Do ponto de vista teórico, acredito que este trabalho acrescenta à literatura sobre o impacto do COVID-19 na formação inicial de professores em especial nos estágios supervisionados obrigatórios.

## 6. Referências

- ADEYEMO, D. A. Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. **Psychology and developing societies**, v. 19, n. 2, p. 199-213, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/097133360701900204>
- AINI, Q. et al. Exploring E-learning Challenges During the Global COVID-19 Pandemic: A Review. **Jurnal Sistem Informasi**, v. 16, n. 2, p. 57-65, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21609/jsi.v16i2.1011>
- AKGUN, S.; CIARROCHI, J.. Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. **Educational Psychology**, v. 23, n. 3, p. 287-294, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144341032000060129>
- AL-YAMANI, A. R.; ZU'BI, N. Strategies for coping with psychological stress among a sample of undergraduate students in the faculties of education in the official Jordanian universities. **Journal of Al - Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies**, 2011.
- BANDURA, A. **On the functional properties of perceived self-efficacy revisited**. 2012.
- BANDURA, A. **Pensamiento y Acción** [thought and action]. Barcelona, Spain: Martínez Roca, 1987.
- BEDEWY, D.; GABRIEL, A. Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. **Health psychology open**, v. 2, n. 2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- BLANCO, A., B. Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. **RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 16, n. 1, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.16.1.4149>
- BODEN, M. T. et al. Are emotional clarity and emotion differentiation related?. **Cognition & emotion**, v. 27, n. 6, p. 961-978, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.751899>
- BROOKS, S. K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- CABANACH, R. G. et al. Efectos diferenciales de la atención y la claridad emocional sobre la percepción de estresores académicos y las respuestas de estrés de estudiantes de fisioterapia. **Fisioterapia**, v. 38, n. 6, p. 271-279, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ft.2015.11.003>
- CABANACH, R. G.; SOUTO-GESTAL, A.; CERVANTES, R. F. Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. **European Journal of Education and Psychology**, v. 10, n. 2, p. 57-67, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.002>
- CHANG, MI-L.; DAVIS, H. A. Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In: **Advances in teacher emotion research**. Springer, Boston, MA, p. 95-127, 2009.
- CHAO, R. C. L. Managing stress and maintaining well-being: Social support, problem-focused coping, and avoidant coping. **Journal of Counseling & Development**, v. 89, n. 3, p. 338-348, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00098.x>

- CHAPLAIN, R. P. Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. **Educational Psychology**, v. 28, n. 2, p. 195-209, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- CHARNSIL, C.; NARKPONGPHUN, A.; CHAILANGKARN, K. Post-traumatic stress disorder and related factors in students whose school burned down: Cohort study. **Asian journal of psychiatry**, v. 51, p. 102004, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102004>
- CREGO, A. et al. Stress and academic performance in dental students: the role of coping strategies and examination-related self-efficacy. **Journal of dental education**, v. 80, n. 2, p. 165-172, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2016.80.2.tb06072.x>
- DE LA FUENTE, J. et al. Applying the SRL vs. ERL theory to the knowledge of achievement emotions in undergraduate university students. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 2070, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02070>
- FONTELLES, M. J. et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.
- FRENZEL, A. C. et al. Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). **Contemporary Educational Psychology**, v. 46, p. 148-163, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- HAGENAUER, G.; HASCHER, T.; VOLET, S. E. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. **European journal of psychology of education**, v. 30, n. 4, p. 385-403, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- HOUSTON, D.; MEYER, L. H.; PAEWAI, S. Academic staff workloads and job satisfaction: Expectations and values in academe. **Journal of higher education policy and management**, v. 28, n. 1, p. 17-30, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/13600800500283734>
- HOY, A. W.; SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and teacher education**, v. 21, n. 4, p. 343-356, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- JIANG, Z. Emotional intelligence and career decision-making self-efficacy: national and gender differences. **Journal of employment counseling**, v. 51, n. 3, p. 112-124, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00046.x>
- JOHNSON, S.; COOPER, C.; CARTWRIGHT, S.; DONALD, I.; TAYLOR, P. E MILLET, C. The experience of work - related stress across occupation. **Journal of Managerial Psychology**, Vol. 20 No. 2, p. 178-187, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- KONG, F. et al. How is emotional intelligence linked to life satisfaction? The mediating role of social support, positive affect and negative affect. **Journal of Happiness Studies**, v. 20, n. 8, p. 2733-2745, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-018-00069-4>
- KYRIACOU, C. Teacher stress: Directions for future research. **Educational review**, v. 53, n. 1, p. 27-35, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In: **Dynamics of stress**. Springer, Boston, MA, 1986. p. 63-80.
- LAZARUS, R. S.; LAZARUS, R. S. **Emotion and adaptation**. Oxford University Press on Demand, 1991.
- LI, Y.; PENG, J. Coping Strategies as Predictors of Anxiety: Exploring positive experience of Chinese university in health education in COVID-19 pandemic. **Creative Education**, v. 11, n. 5, p. 735-750, 2020. DOI: <http://10.4236/ce.2020.115053>
- LILJESTROM, A.; ROULSTON, K.; DEMARRAIS, K.. "There's no place for feeling like this in the workplace": women teachers' anger in school settings. In: **Emotion in education**. Academic Press, 2007. p. 275-291.
- LIU, X.; LIU, J.; ZHONG, X. Psychological state of college students during COVID-19 epidemic. Available at SSRN 3552814, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3552814>
- MARTÍNEZ-SARMIENTO, L. F.; GONZÁLEZ, M. L. G. Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. **Educar**, v. 55, n. 2, p. 479-498, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.883>

- MIKOLAJCZAK, M. et al. If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. **Personality and individual differences**, v. 44, n. 6, p. 1356-1368, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.12.004>
- MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>
- MULHOLLAND, J.; WALLACE, J. Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. **Teaching and teacher education**, v. 17, n. 2, p. 243-261, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)
- NAVARRO-MATEU, D. et al. I'm Not Good for Anything and That's Why I'm Stressed: analysis of the effect of self-efficacy and emotional intelligence on student stress using SEM and QCA. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 295, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00295>
- NEUMANN, Sofía et al. Formação de professores em nível médio: um estudo de caso sobre o ensino de ciências. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias** (Bogotá, Colombia), v. 13, n. 1, p. 120-120, 2018. DOI: <http://doi.org/10.14483/23464712.12259>
- PIERCEALL, E. A.; KEIM, M. C. Stress and coping strategies among community college students. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 31, n. 9, p. 703-712, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/10668920600866579>
- ROY, D. et al. Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. **Asian journal of psychiatry**, v. 51, p. 102083, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102083>
- RUIZ-ARANDA, D.; EXTREMERA, N.; PINEDA-GALAN, C. Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. **Journal of psychiatric and mental health nursing**, v. 21, n. 2, p. 106-113, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpm.12052>
- SÁNCHEZ, I. D. R.; GARCÍA, M. L. B. Autoeficacia en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 115-123, 2017.
- SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. In: **Development of achievement motivation**. Academic Press, p. 15-31, 2002.
- SHEN, Y. E. Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. **Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress**, v. 25, n. 2, p. 129-138, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1002/smi.1229>
- SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of educational psychology**, v. 99, n. 3, p. 611, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- SUÁREZ, P. S.; GARCÍA, A. M. P.; MORENO, J. B. Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. **Psicothema**, v. 12, n. Su2, p. 509-513, 2000.
- TALSMA, K. et al. COVID-19 beliefs, self-efficacy and academic performance in first-year university students: Cohort comparison and mediation analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 2289, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643408>
- TAYLOR, S. et al. Reactions to COVID-19: Differential predictors of distress, avoidance, and disregard for social distancing. **Journal of Affective Disorders**, v. 277, p. 94-98, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.002>
- TENENTE, L. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19**. Globo. 2020.
- TOBIN, D. L. et al. The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. **Cognitive therapy and research**, v. 13, n. 4, p. 343-361, 1989.
- USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. **Contemporary educational psychology**, v. 31, n. 2, p. 125-141, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>

VANCOUVER, J. B. Self-efficacy's role in unifying self-regulation theories. In: **Advances in motivation science**. Elsevier, 2018. p. 203-230. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.005>

WORLD HEALTH ORGANIZATION, "'Solidarity' clinical trial for COVID-19 treatments", World Health Organization (WHO). Situation reports, WHO, Geneva, available at, 2020. Disponível em: [www.who.int/emergencies/diseases/novel-](http://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov/solidarity-clinical-trial-for-covid-19-treatments)

[coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov/solidarity-clinical-trial-for-covid-19-treatments](http://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov/solidarity-clinical-trial-for-covid-19-treatments). Acesso em: 05 julho 2021.

XIAO, C. A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19)-related psychological and mental problems: Structured letter therapy. **Psychiatry Investigation** v. 17, n. 2, p. 175-176, 2020.

