



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DAYANE PELACINE MARQUES FAIAM

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE E CONDIÇÕES DE ACESSO A  
RECURSOS DIGITAIS NO CONTEXTO DO ENSINO  
REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

---

LONDRINA-PR

2023



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



DAYANE PELACINE MARQUES FAIAM

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE E CONDIÇÕES DE ACESSO A  
RECURSOS DIGITAIS NO CONTEXTO DO ENSINO  
REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini

Londrina-PR  
2023

DAYANE PELACINE MARQUES FAIAM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini  
Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Orientadora (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Dra.<sup>a</sup> Luciane Guimarães Batistella Bianchini  
Universidade Estadual Maringá - UEM

Londrina, 30 de janeiro de 2023.

Dedico esta dissertação a minha mãe, exemplo de perseverança e de amor, minha eterna professora, que me ensinou, acima de tudo, o que é amor, fé e justiça, contribuindo, em cada detalhe, com a minha aprendizagem.

Em memória de todos que não resistiram à pandemia COVID-19, mas deixaram vivas as lembranças em cada um de nós.

## **AGRADECIMENTOS**

### **À Professora Doutora Paula Mariza Zedu Alliprandini**

Minha orientadora e personagem fundamental na execução desta produção. Um exemplo de comprometimento acadêmico. Pessoa dedicada, que me apresentou a autorregulação da aprendizagem e proporcionou não só os conhecimentos acadêmicos, mas superações de episódios relacionados à vida. Minha eterna admiração por alguém tão incrível, esta vitória também é sua.

### **Aos participantes da Pesquisa,**

por aceitarem participar de uma pesquisa tão direcionada às fragilidades de cada um como profissionais da Educação e, desse modo, sonharem este sonho junto a mim, na busca por levantar informações tão pertinentes a este cenário peculiar a que todos foram submetidos.

### **À Minha Família,**

por compreender os momentos de ausência e, acima de tudo, por estar em oração junto a mim, sabendo da dificuldade vivenciada.

### **À minha diretora e ao meu coordenador,**

por entenderem a importância deste estudo e não me deixarem desistir, sendo exemplos de superação junto a mim.

### **Aos Meus Amigos,**

por se colocarem em meu lugar, ouvirem-me em todas as situações e oferecerem um ombro amigo diante das minhas fragilidades

E no meio da dificuldade encontra-se a  
oportunidade (Albert Einstein)

FAIAM, Dayane Pelacine Marques. **Autoeficácia docente e condições de acesso a recursos digitais no contexto do ensino remoto no Ensino Fundamental**. 2023. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

## RESUMO

A autoeficácia docente é um construto que pode ser definido como as crenças que os professores possuem em suas capacidades para nortear os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, mesmo em situações diferenciadas. Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: Como os docentes do Ensino Fundamental percebem suas crenças de autoeficácia diante dos desafios propostos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) em função da Pandemia do COVID-19 e quais as condições de acesso aos recursos necessários para atuar nesse contexto? O objetivo geral foi examinar o perfil dos professores de Ensino Fundamental quanto à Autoeficácia Docente e ao acesso aos recursos digitais no contexto do ERE. O estudo refere-se a uma pesquisa exploratória e descritiva, da qual participaram 88 professores do Ensino Fundamental, sendo oito do gênero masculino e 80 do feminino; a faixa etária variou de 20 a 59 anos. A coleta de dados foi realizada on-line por meio do *Google Forms* e utilizou-se de um questionário sociodemográfico para caracterização dos participantes e uma Escala de Avaliação de autoeficácia docente para o ensino remoto, desenvolvida por Souza, Lacerda, Andrade e Silva (2021). A escala é formada por 28 itens divididos em dois fatores: Fator 1) Autoeficácia para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia (18 itens) e Fator 2) Acesso a Recursos para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia (10 itens). A análise dos dados sociodemográficos apontou que 56,82% dos participantes relataram ter vivenciado dificuldades na execução das aulas e atividades no formato remoto, 96,59% afirmaram ter realizado adaptações em suas disciplinas para o ensino remoto, 75% relataram não terem feito capacitações sobre o ensino na modalidade a distância e 71,59% afirmaram não ter experiência como docente num curso/disciplina em EAD. Sobre o tipo de acesso à internet utilizado neste período, 86,36% dos docentes desenvolveram todas as aulas em suas casas por meio de banda larga, demonstrando a proatividade docente em busca de utilizar a internet que possuía maior conexão e segurança, mesmo diante da precariedade de condições de acesso aos recursos tecnológicos vivenciado. Quanto ao perfil dos professores em relação às crenças de autoeficácia docente e ao acesso a recurso para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os gêneros feminino e masculino, e apontaram que os participantes do gênero masculino apresentam maior acesso aos recursos digitais, não havendo diferenças significativas entre os fatores da escala em função da faixa etária. Os resultados também evidenciaram diferenças significativas entre os participantes que relataram ter feito ou não capacitações para o ensino na modalidade da EaD, sendo as maiores médias para os com capacitações, e também diferenças significativas ao comparar os participantes com e sem experiência, e observou-se maiores escores para os participantes com experiência, em relação aos dois fatores da escala. A presente pesquisa trouxe contribuições importantes, em especial sobre a importância da formação docente como elemento fundamental a uma prática pedagógica que conduza a uma avaliação docente positiva sobre sua capacidade para organizar e realizar as atividades exigidas e necessárias para



atingir os resultados educacionais, fator esse de grande importância para a elevação do nível de autoeficácia docente.

**Palavras-chave:** Autoeficácia docente. Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ensino Fundamental. Prática Pedagógica.

FAIAM, Dayane Pelacine Marques. **Teacher self-efficacy and conditions of access to digital resources in the context of remote teaching in Elementary School**. 2023. 102p. Mastership Dissertation in Education– State University of Londrina, Londrina, 2023.

### **ABSTRACT**

Teacher self-efficacy is a construct that can be defined as the beliefs that teachers have in their abilities to guide students' teaching and learning processes, even in special situations. We started with the following research problem: How Elementary School teachers identify and understand their self-efficacy beliefs in the face of the challenges posed by Emergency Remote Teaching (ERT) due to the COVID-19 Pandemic and what are the conditions for accessing the resources needed to work in this context? The general objective of this study was to examine the profile of Elementary School teachers regarding Teaching Self-Efficacy and access to digital resources in the context of ERT. This is an exploratory and descriptive search in which 88 elementary school teachers participated, eight males and 80 females; their age range ranged from 20 to 59 years old. Data collection was carried out online using Google Forms. We also used a sociodemographic questionnaire in order to characterize the participants as well a Teacher Self-Efficacy Assessment Scale for remote teaching, developed by Souza, Lacerda, Andrade and Silva (2021 ). This scale consists of 28 items divided into two factors: the first one is Self-efficacy for Remote Teaching in Times of Pandemic (18 items) and the second one is access to Resources for Remote Teaching in Times of Pandemic (10 items). The analysis of sociodemographic data points out that 56.82% of the participants reported having difficulties in carrying out classes and activities in the remote format; 96.59% said they had adapted their disciplines for remote teaching; 75% reported not having done training on distance learning; and 71.59% said they had no experience as a teacher in a distance learning course/discipline. Concerning to the type of internet access used in this period, 86.36% of the teachers developed all classes in their homes through broadband the proactivity of professors in search of using the internet that had greater connection and security, even in the face of the precariousness of access conditions of access to technological resources experienced. Regarding the profile of teachers regarding to the teachers' profile on their self-efficacy beliefs and access to resources for ERT, the results showed significant differences between the female and male genders and pointed out that male participants have greater access to digital resources, with no significant differences between the scale factors depending on age group. The results also showed significant differences between the participants who reported having or not done training for teaching in the Distance learning modality. The highest averages were for teachers with qualifications and there were also significant differences when comparing participants with and without experience, and higher scores were observed for participants with experience, in relation to the two scale factors. We observed higher scores for experienced participants in relation to the two scale factors. This study brought important contributions, especially about the importance of teacher training as a fundamental element of a pedagogical practice as a fundamental element of their ability to organize and carry out the activities required and necessary to achieve educational results, a factor of great importance for raising the level of teaching self-efficacy.

**Keywords:** Teacher self-efficacy. Remote teaching. Elementary school. Pedagogical practice.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Relação entre os níveis de autoeficácia docente e as ações educativas em sala de aula.....
- Quadro2** Estratégias de busca, filtros utilizados, número de trabalhos disponíveis e número de trabalhos selecionados por meio da pesquisa na base de dados Eric.....
- Quadro 3** Número de trabalhos excluídos de acordo com os critérios de exclusão.....
- Quadro 4** Periódico, título, autores e ano dos artigos selecionados para análise na base de dados Eric.....
- Quadro 5** Título dos artigos, ano de publicação, país e continente de publicação dos artigos selecionados.....

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** Formação acadêmica dos participantes da pesquisa.....
- Tabela 2** Frequência e porcentagem (%) de respostas (Sim e Não) relacionadas ao ERE.....
- Tabela 3** Medidas do coeficiente de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach) de acordo com os fatores da escala.....
- Tabela 4** Médias, Desvio Padrão (Dp), Mediana, valores mínimo e máximo em função da variável Gênero.....
- Tabela 5** Médias, Desvio Padrão (Dp), Mediana, valores mínimo e máximo em função da variável Faixa etária.....
- Tabela 6** Médias, Desvio padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo em função dos participantes com e sem formação docente em EAD.....
- Tabela 7** Médias, Desvio padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo em função dos participantes com e sem experiência como docente num curso/disciplina em EAD.....

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** Frequência de respostas dos participantes de acordo com o fator 1:  
Autoeficácia para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia.....
- Gráfico 2** Frequência de respostas dos participantes de acordo com o fator 2:  
Acesso a Recursos para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia....

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** Caminhos da metodologia estatística.....

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
COVID-19	<i>Corononavirus Disease 2019</i> ; Doença do Coronavírus 2019
EaD	<i>Ensino a Distância</i>
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ERIC	Education Resources Information Center
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SAS	<i>Statistical Analysis System</i> – Sistema de Análise Estatística
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TK	Conhecimento tecnológico
TCK	Conhecimento Tecnológico de Conteúdo
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e de Comunicação
TPK	Tecnologia Pedagógica do Conhecimento
TPACK	Conhecimento Tecnológico do Conteúdo Pedagógico
TSC	Teoria Social Cognitiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 OBJETIVO GERAL.....	
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>22</b>
2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....	
2.2 AUTOEFICÁCIA.....	
2.3 AUTOEFICÁCIA DOCENTE.....	
2.3.1 Autoeficácia docente no Ensino Fundamental.....	
2.4 AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA BASE DE DADOS ERIC.....	
2.5 Os DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS DESIGUALDADES SOCIAIS, AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E A PANDEMIA.....	
<b>3 MÉTODO</b> .....	<b>54</b>
3.1 PARTICIPANTES.....	
3.2 INSTRUMENTO.....	
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>60</b>
4.1 ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES.....	
4.2 ANÁLISE DO PERFIL DOS PROFESSORES QUANTO AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E AO ACESSO A RECURSO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).....	
4.3 ANÁLISE DOS DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E SUA RELAÇÃO QUANTO A AUTOEFICÁCIA DOCENTE E ACESSO AOS RECURSOS PARA O ERE.....	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>



## INTRODUÇÃO

O homem é um ser social, que vive em grupo, influencia e é influenciado por ele. Compreendendo a sala de aula como um meio em que experiências diversas ocorrem e que possibilita inúmeras aprendizagens, discutir as crenças do professor, que refletem sua percepção em relação às suas capacidades em executar as atividades voltadas para o processo de aprendizagem do aluno, faz-se necessário e é importante problematizar as práticas docentes em tempos tão diversos.

Para tanto, destaca-se a Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida por Albert Bandura, sendo um referencial teórico que “[...] se revelou de alto poder explanatório de sucessos e fracassos naquelas condições adversas e, ao mesmo tempo, gerador de estudos de aplicação, particularmente relevantes para o contexto escolar” (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 1).

Um dos construtos da perspectiva da Teoria Social Cognitiva é a concepção da agência humana. Ser um agente é inspirar de forma intencional a organização e o andamento da vida de uma pessoa. A agência humana possui uma diversidade de características, dessa maneira, os planos e ações destinados a desenvolver determinadas atividades determinam a intencionalidade das práticas a serem executadas. De acordo com Bandura, Azzi e Polydoro (2008, p. 1) “[...] as pessoas criam objetivos para si mesmas e preveem os resultados prováveis de atos prospectivos para guiar e motivar seus esforços antecipadamente”. Esta afirmação pode ser uma das maneiras de definir esta perspectiva teórica, marcando a intencionalidade como uma das suas características principais.

Bandura, Azzi e Polydoro (2008, p. 45) apresentam três tipos de agência para definir a perspectiva em questão: “[...] a agência pessoal direta; a agência delegada em que se depende de outros para agir em seu favor para alcançar os resultados desejados; e agência coletiva, exercida por meio da ação de grupo”. Em vista disso, o ser humano possui a possibilidade de realizar a combinação dessas agências, no intuito de realizar atividades organizadas e planejadas, tendo em vista que as pessoas não são autossuficientes e precisam da ação de outros para a realização de suas atividades.

Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008, p. 71) “[...] as pessoas não são apenas hospedeiras e espectadoras de mecanismos internos regidos pelos eventos

ambientais”. Nesse sentido, uma das posições centrais dessa teoria está voltada para o processo de aprendizagem do indivíduo e, conseqüentemente, a análise da aprendizagem por meio do efeito dos seus próprios atos, de modo a interferir no desenvolvimento dos fatos de acordo com seus interesses.

A partir das interações do indivíduo com o meio em que vive, o comportamento humano pode variar conforme a percepção de cada um. Esse ambiente, apresentado pela teoria, é palco de várias atuações humanas e pode influenciar e ser influenciado por ele, de modo que o indivíduo age de acordo com suas especificidades, pode fazer recortes daquilo que lhe é importante. Para Azzi e Polydoro (2006, p. 3), “[...] o comportamento humano é a expressão de uma relação de constante interação entre o indivíduo e o meio”. Concebendo o comportamento humano como responsável pela elaboração e pela execução de mecanismos relevantes no processo de aprendizagem, destaca-se o construto-chave para as reflexões posteriores, a autoeficácia docente.

Nessa perspectiva, “[...] o professor consciente de seu papel deve respeitar a identidade de seus alunos, criando um ambiente educativo, com vista a alcançar uma aprendizagem significativa” (NUNES, 2008, p. 19). Desse modo, a aprendizagem está diretamente ligada à forma pela qual o professor estimula seus alunos a elaborarem ações conscientes e a agirem proativamente.

Aponta-se uma especial importância ao fato do aluno frequentar escolas com um clima de confiança para a aprendizagem, marcando uma melhoria significativa na qualidade do ensino. Nunes (2017) afirma que a força da confiança dos professores em suas habilidades de ensino e a crença de que seus alunos podem aprender é incalculável. Um professor com alta autoeficácia será capaz de desenvolver seres humanos competentes, conscientes de seus pontos fortes e fracos, com coragem para se exporem a novos desafios de aprendizagem, persistentes no trabalho, motivados para enfrentar desafios e bem-sucedidos na vida.

Bandura (1997) aponta que a autoeficácia docente é definida como o julgamento que o indivíduo faz de suas capacidades para agir em um campo específico e constitui-se na base para a motivação, o bem-estar e as realizações pessoais futuras dos indivíduos. Desse modo, Azzi e Polydoro (2006, p. 15) afirmam que “[...] a autoeficácia afeta as escolhas que fazemos, os esforços que despendemos nas atividades, o grau de persistência que mostramos em face das

dificuldades e como nos sentimos ao realizá-la”, assim, certos de que a autoeficácia docente influencia diretamente o comportamento e a maneira pela qual os professores pensam, seja ela de modo otimista ou pessimista, ela também direciona as metas e esforços que cada indivíduo julga corretos estabelecer em relação à atividade a ser realizada, adequada ao resultado que se espera alcançar.

É evidente o valor agregado ao comportamento humano como um dos fatores determinantes no processo de ensino e aprendizagem, aponta-se que a autoeficácia, é um dos pilares TSC proposta por Albert Bandura em 1980. Assim, apropriar-se desse contexto didático se faz indispensável, sabendo que “[...] conhecer as crenças de autoeficácia em um determinado domínio pode ajudar no planejamento de condições que direcionem e fortaleçam a crença em foco” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 153).

Observa-se em particular, a conjuntura educacional à qual nos referimos. Esta pesquisa, realizada durante o contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), sugere a reflexão da autoeficácia docente nesses tempos adversos, delimitando o corte etário a partir do ano de 2020 como foco da reflexão, destacando, desse modo, a influência das ações docentes em tempos de pandemia. É importante ressaltar que, tendo em vista o isolamento social vivenciado pela crise sanitária, o construto em questão, principalmente no que diz respeito às crenças docentes para atuar no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi amplamente afetado.

Lago *et al.* (2021) comentam sobre o surto de COVID-19, evidenciando que as instituições de ensino foram obrigadas a redefinir a execução das práticas educacionais, considerando que autoridades educacionais e especialistas em ERE passaram a discutir a utilização da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) para reformular este sistema educacional, utilizando o ERE, como principal fonte de ensino. Rocha e Lima (2021, p. 3), e apontam a complexidade desse desafio, afirmando que “[...] sabe-se que o apoio ao professor tem uma ampla gama de efeitos diretos e mediados nas motivações dos estudantes para o ensino remoto”.

Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: Como os docentes do Ensino Fundamental percebem suas crenças de autoeficácia diante dos desafios propostos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) em função da Pandemia do COVID-19 e quais as condições de acesso aos recursos digitais para atuar nesse contexto?

Tendo em vista este momento de pandemia em que todos estão vivenciando o isolamento social e Educação centrada no ensino remoto, certos de que esta ação

possibilitará a verificação dos níveis de autoeficácia que os docentes apresentam e as condições de acesso aos recursos digitais para atuar nesse contexto, o que poderá viabilizar uma reflexão do processo pelo qual eles transitam, entende-se que “[...] o conhecimento das crenças docentes e da relação delas com suas ações poderá, portanto, viabilizar efeitos positivos e duradouros no processo ensino-aprendizagem, beneficiando não só os alunos, mas também os próprios professores” (SADALLA; SARETA; ESCHER, 2002 *apud* AZZI; POLYDORO, 2006, p. 150). Diante dos apontamentos levantados, a presente pesquisa se propõe a examinar o perfil de professores de Ensino Fundamental de Instituições do Paraná quanto a Autoeficácia Docente e o acesso a recursos digitais no contexto do ensino remoto.

Diante do contexto apresentado, observa-se relevante

[...] criar espaços estrategicamente pensados para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências a respeito de possibilidades didáticas, isto é, proporcionar a ambiência tecnológica que auxiliará o professor a pensar alternativas para compor suas práticas (MODELSKI; DEVEZAS; THOMPSON, 2008, p. 9).

Com base nesta afirmação, propõem-se reflexões pontuais sobre as crenças de autoeficácia docente e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os desafios encontrados pelos professores neste novo modelo de ensino se apresentam como o campo de pesquisa desta investigação, tendo em vista que o contexto escolar é um dos mais pertinentes para refletir os efeitos das crenças de autoeficácia, uma vez que todos os envolvidos neste processo, possuem objetivos em comum.

Desta forma, o estudo apresenta os seguintes objetivos:

## 1.1 OBJETIVO GERAL

Examinar o perfil de professores do Ensino Fundamental quanto às crenças de autoeficácia docente e ao acesso aos recursos digitais no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o nível de autoeficácia de professores do Ensino Fundamental para o Ensino Remoto em tempos de pandemia.
- Identificar as condições de acesso a recursos para o Ensino Remoto por professores do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.
- Caracterizar o perfil de professores do Ensino Fundamental quanto ao nível de autoeficácia docente e acesso a recursos em função de gênero, faixa etária, formação e experiência docente na EaD.

O presente trabalho foi organizado da seguinte forma: O capítulo 2 compreende o referencial teórico, no qual está apresentada a Teoria Social Cognitiva, Autoeficácia, Autoeficácia docente, Autoeficácia docente no Ensino Fundamental, Autoeficácia docente no contexto da pandemia Covid-19: uma análise da produção científica na base de dados Eric e, por último, os desafios do Ensino Remoto Emergencial: as desigualdades, as tecnologias de informação e a pandemia. O capítulo 3 descreve o método empregado, os participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e análise de dados. O capítulo 4 apresenta os resultados e discussões e finalmente, o capítulo 5 apresenta as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Os seres humanos são indivíduos sociais que convivem em grupos; desse modo, seus comportamentos e ações influenciam os outros, da mesma forma que eles o influenciam. Nesse sentido, a Teoria Social Cognitiva (TSC), disseminada por Albert Bandura, apresenta uma base teórica que concebe o indivíduo como parte de um grupo social, e este pode interferir diretamente na direção dos acontecimentos, dependendo das suas atuações.

Albert Bandura (1977), preocupado em elevar a Psicologia a ciência e validar seus postulados, deslocou o foco de interesse da Psicologia do objeto para o assunto; esclareceu o conhecimento de como funciona a motivação; apontou a importância de julgamentos pessoais, mostrou que a crença de autoeficácia pode favorecer ou dificultar a motivação e a ação humana (BANDURA, 1977).

Com toda a bagagem investigativa, Bandura elaborou a teoria da Aprendizagem Social, que, anos depois, passou a se chamar Teoria Social Cognitiva (TSC). Essa mudança está ligada à confirmação da tese da autoeficácia, na qual o funcionamento humano é governado pela mente, que é capaz de conhecer e discernir em um determinado contexto.

Deve-se notar que os fatores pessoais, comportamentais e ambientais produzem uma inter-relação e uma interdependência, que, por sua vez, forma uma tríade de determinação recíproca. Essa reciprocidade influencia intencionalmente o funcionamento psicossocial e os eventos que afetam a vida das pessoas, pois, lutando pelo seu controle, buscam ganho social e pessoal. Portanto, os resultados de suas ações estão condicionados aos pensamentos que têm de si mesmos, pois, por serem produtores e produtos de suas circunstâncias, não só respondem às demandas do meio ambiente, mas também, o modificam (BANDURA, 2004).

Bandura (1977) afirma que as pessoas não têm um funcionamento autônomo, nem são seus comportamentos inteiramente determinados por fatores situacionais. As pessoas são o produto da interação recíproca entre determinantes pessoais, comportamentais e ambientais. Assim, pessoal e comportamentalmente, eles são influenciados de forma direta pelo biológico, bem como pelas próprias concepções,

valores, objetivos e estados afetivos. O ambiental e o comportamental alteram o ambiente e vice-versa, influências sociais e/ou educacionais, entre outros, que modificam atributos pessoais.

Outro aspecto interessante proposto por Bandura (1977) foi a diferenciação entre as expectativas de eficácia e as expectativas de resultados. A primeira foi definida como a convicção de que uma execução pode ser realizada com sucesso e, a segunda, como a estimativa dos resultados a serem alcançados, uma vez que a execução tenha sido realizada. Assim, enquanto alguns se referem à convicção de fazer bem uma execução, as demais se referem ao que se espera da execução.

Sabendo que as pessoas agem proativamente ao escolherem e mudarem os objetivos que estabelecem, diariamente elas lidam com objetivos múltiplos e, frequentemente, têm que escolher entre os conflitantes, respondem a uma variedade de meios possíveis para desempenhos deficientes, estabelecem elenco de opções para serem consideradas, baseados em seus julgamentos sobre a própria eficácia, avaliam o *feedback* a partir de seu conhecimento e concepções, elaboram estratégias funcionais, passam por cima de influências preponderantes que desviam a pessoa de um caminho escolhido, engajam-se em muita atividade metacognitiva autorreflexiva, no que tange à adequação de suas avaliações de autoeficácia, estratégias operativas, desafios de objetivos adotados, e expectativas de resultados. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 133)

Para Bandura (2004), os comportamentos são determinantes dos resultados, que, por sua vez, dependem da gestão dos próprios recursos, sendo essa exceção predeterminada por juízos e/ou opiniões de eficácia pessoal. As expectativas de eficácia têm a ver diretamente com a percepção de como as pessoas utilizam os recursos pessoais, pois, bom ou ruim, é algo a se ter e bem diferente é ter a capacidade de usá-las no contexto certo e no momento certo. Por sua vez, as expectativas de resultados inventam as consequências ou estimativas que as pessoas antecipam depois de terem mobilizado todos os recursos pessoais.

A TSC trabalha com a concepção da agência, desse modo, ser agente significa inspirar de forma intencional a organização e andamento da vida. A agência humana possui uma diversidade de características, dessa maneira, os planos e ações destinados a desenvolver determinadas atividades determinam a intencionalidade das práticas a serem executadas. De acordo com Bandura, Azzi e Polydoro (2008, p. 1) “[...] as pessoas criam objetivos para si mesmas e preveem os

resultados prováveis de atos prospectivos para guiar e motivar seus esforços antecipadamente”; esta afirmação pode ser uma das maneiras de definir essa perspectiva teórica, marcando a intencionalidade como uma das suas características principais.

Bandura apresenta três tipos de agência para definir a perspectiva em questão, “[...] a agência pessoal direta; a agência delegada, em que se depende de outros para agir em seu favor para alcançar os resultados desejados; e agência coletiva, exercida por meio da ação de grupo” (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 45). Em vista disso, o ser humano deve realizar a combinação dessas agências, para que possa realizar as atividades planejadas, sabendo que as pessoas não são autossuficientes e precisam da ação de outros para a realização de suas atividades.

Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008), uma das posições centrais dessa teoria está voltada para o processo de aprendizagem do indivíduo e, conseqüentemente, a análise da aprendizagem por meio do efeito dos seus próprios atos, de modo a interferir no desenvolvimento dos fatos, de acordo com seus interesses.

A partir das interações do indivíduo com o meio em que vive, o comportamento humano pode variar conforme a percepção de cada um. Esse ambiente, apresentado pela teoria, como ambiente em potencial, é palco de várias atuações humanas e o indivíduo pode influenciar e ser influenciado pelo esse ambiente, de modo que o indivíduo age de acordo com suas especificidades e pode fazer recortes daquilo que é importante para si. Para Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p. 3), “[...] o comportamento humano é a expressão de uma relação de constante interação entre o indivíduo e o meio”.

Quatro características fundamentam a teoria da agência humana de Bandura: intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão. A intencionalidade volta-se para a escolha da maneira de agir de cada pessoa, que pode possibilitar a elaboração de planos e estratégias de ação para sua execução. Já a antecipação, permite ao indivíduo antecipar os resultados pela sua ação, podendo orientar e motivar seus esforços. “[...] Com a autorreatividade, os agentes monitoram o próprio comportamento e regulam suas ações pela influência autorreativa, fazendo coisas que lhes dão satisfação e sentido de autovalor, e evitam ações que lhes tragam insatisfação e autocensura” (BARROS; SANTOS, 2010). E, finalmente, é na



autorreflexão que se refletem a eficácia, as motivações e as correções necessárias.

Bandura (1977) está ciente de que o poder dessa teoria psicológica está na capacidade de definir, de prever e de descobrir fatores que regulam o comportamento humano. Os sentimentos de autoeficácia operam de acordo com os mecanismos de seleção de comportamentos, esforço e persistência, pensamentos e reações emocionais.

As várias circunstâncias da vida podem encorajar as pessoas a tomar decisões e/ou realizar ações destinadas a atingir os fins que foram definidos. Elas também abrigam os poderes para ser capaz de enfrentar obstáculos e/ou superar circunstâncias adversas com um efeito diferente sobre o que possuem altos e/ou baixos sentimentos de autoeficácia; sendo decisivo para gerenciar, prever e influenciar eventos em diferentes áreas da vida.

Além disso, o senso de autoeficácia pode ser desenvolvido por meio de quatro fontes (BANDURA, 2004): as experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e experiências afetivas. As primeiras constituem experiências de real maestria com uma enorme implicação na força ou autopercepções fracas de eficácia. As segundas referem-se à modelagem, que é a observação de execuções realizadas por terceiros. As terceiras consistem em convencer o sujeito de que ele tem as habilidades necessárias para alcançar o que se propôs a fazer. E estas últimas afetam os sentimentos de autoeficácia por meio de estados psicológicos e emocionais, positivos ou negativos que as pessoas têm.

Juntamente com os mecanismos que operam e as fontes de que se nutrem, a autoeficácia também tem a capacidade de ativar processos cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos. Isso vai além de ativar a cognição, as pessoas podem prever e regular os eventos que lhes ocorrem, em que a motivação desempenha um papel fundamental na diferenciação e na avaliação do que podem e não podem fazer. Além disso, os processos afetivos possibilitam a identificação de ameaças potenciais do meio ambiente, para selecionar os comportamentos mais adequados na realização de seus propósitos. Há um interesse intrínseco, que faz o sujeito se esforçar e perseverar apesar das dificuldades; possibilitando a visualização de problemas como desafios, oportunidades de aprendizado e, portanto, progresso em suas habilidades.

De um modo geral, as pessoas transitam por caminhos complexos, que possibilitam atuar como protagonistas de suas próprias escolhas, tornando-as não

apenas meras observadoras, mas, sim, criadoras de ambientes favoráveis ou não, a depender das direções selecionadas. Bandura (2004) indica que as pessoas têm iniciativa e são dotadas de habilidades de liderança, auto-organização, autorregulação e autorreflexão, em que a autoeficácia influencia seus objetivos e comportamentos, que, por sua vez, são influenciados pelas ações e condições do ambiente.

## 2.2 AUTOEFICÁCIA

A autoeficácia é um conceito que foi desenvolvido por Bandura, em 1977, e faz parte da TSC. Segundo esse autor, a autoeficácia é um organizador do comportamento, que regula o funcionamento humano e influencia os processos cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos, interligando-se.

Uma pessoa que acredita ser capaz de realizar uma atividade será mais proativa e determinada a realizá-la. A frase "eu posso" no pensamento reflete uma sensação de controle sobre o ambiente. A autoeficácia caracteriza-se por ser específica; isto é, pode-se ter crenças mais ou menos fortes em diferentes domínios de funcionamento (ALMEIDA DE PAIVA; LOURENÇO, 2012). Por exemplo: uma pessoa pode acreditar que é eficiente em dirigir um carro, mas não em pilotar um avião; ou dirigir um veículo em uma cidade pequena e não em uma cidade grande. Esse caráter específico da autoeficácia permite que ela seja considerada o maior preditor de sucesso em uma tarefa. Uma das áreas em que a autoeficácia tem sido investigada há mais de três décadas é a Educação. Tanto o professor, quanto a autoeficácia são fundamentais para a aprendizagem do aluno (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019).

Bandura (2004) apresenta uma série de condições básicas para um bom desempenho pessoal: motivação, persistência, esforço e resiliência diante da adversidade. Assim, a autoeficácia, desse ponto de vista, tem quatro características que a definem: ela é dinâmica; é multidimensional; é específica em relação ao que a permeia. Dessa forma, contém um fluxo de entradas e de saídas que podem aumentar ou diminuir, dependendo da opinião de alguém sobre a eficácia cíclica para os elementos interdependentes que contém. Nesse sentido, os indivíduos são ao mesmo tempo produtos e produtores de suas circunstâncias. Também é

multidimensional, pois engloba processos psicológicos básicos: cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos. Tendo em vista a relação das crenças de autoeficácia percebidas pelos docentes e os comportamentos deles em sala de aula, aponta-se o Quadro 1, a seguir, que apresenta ações educativas dos indivíduos, de acordo com os níveis de autoeficácia:

**Quadro 1** Relação entre os níveis de autoeficácia docente e as ações educativas em sala de aula

Elevada autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibe grande nível planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos.</li> <li>• É aberto a novas ideias e mais aberto a experimentar métodos novos que atendam às necessidades dos estudantes.</li> <li>• Atua de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno.</li> <li>• Apresenta maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, mais propenso a melhorar.</li> <li>• Cria clima positivo para a aprendizagem.</li> <li>• Atua persistentemente com os alunos que apresente dificuldade;</li> <li>• Promove melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas;</li> <li>• Busca o aperfeiçoamento da crença de autoeficácia dos alunos, determinando a motivação.</li> <li>• Exige entusiasmo, compromisso e realização diante da docência</li> </ul>
Baixa autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos</li> <li>• Enfatiza o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem</li> </ul>

Fonte: Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p.154).

A autoeficácia constitui-se como um construto que mede o desempenho específico e as reais capacidades que as pessoas possuem, diferindo de outros construtos, como autoconceito e/ou autoestima, que priorizam seu interesse mais em qualidades do que em habilidades pessoais, conforme Costa e Assis (2019).

Em termos concretos, estudos de autoeficácia apresentaram uma trajetória marcante, devido ao seu amplo desenvolvimento teórico e empírico. De fato, houve um aumento gradual de 1998 a 2009, da investigação sobre a eficácia do professor, com várias abordagens metodológicas, domínios e internacionalização do construto, como afirmam Costa e Assis (2019).

A autoeficácia tem grande influência na relação entre as pessoas, principalmente na inter-relação entre o professor e seus alunos, pois o docente representa um ser significativo com o qual os alunos tendem a se identificar. O sentido de eficácia como o autoconceito profissional do professor formado por meio da experiência docente, que "[...] tem uma dimensão pessoal: convicção de sua

preparação adequada e capacidade para desempenhar sua tarefa; e outra dimensão profissional: a responsabilidade pelos efeitos de suas ações na aprendizagem de seus alunos” (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019, p. 30).

A eficácia no ensino, de acordo com de Ross e Bruce (2007), afeta o pensamento, a tomada de decisão e o comportamento. Por essa razão, aqueles professores que têm um nível adequado de eficácia irão mobilizar todas as ações, para que seus alunos aprendam e alcancem bons resultados. Também, eles usarão estratégias de ensino variadas, de acordo com as necessidades de seus alunos, e estão ainda mais propensos a refletir sobre suas práticas e *performances* pedagógicas. Portanto, é importante lembrar que o sentimento de autoeficácia nos professores também é influenciado pelos contextos da sala de aula, da escola e do ambiente; além disso, pelos alunos, colegas, direção e comunidade. Os professores são líderes de um cenário de aprendizagem e, ao mesmo tempo, funcionários de uma organização, executam suas tarefas pedagógicas diariamente, socializam com o resto da organização e contribuem para a sociedade. Por se considerar que a autoeficácia é um mediador cognitivo que prediz o sucesso, faz-se necessário propor reflexões que conduzam a discussões relacionadas ao efeito da autoeficácia do professor no desempenho da tarefa de ensinar.

### 2.3 AUTOEFICÁCIA DOCENTE

A autoeficácia do docente pode ser definida, segundo Bandura (1997) como a avaliação que o professor faz da sua capacidade para organizar e realizar as atividades exigidas e necessárias para atingir os resultados educacionais definidos. Os professores com autoeficácia acreditam em sua capacidade de ensinar, e favorecem o desempenho escolar de seus alunos. De acordo com diversos estudos, os professores autoeficazes passam mais tempo se aprimorando, adaptando-se às novas posturas de ensino, utilizando a tecnologia e prestando apoio e orientação aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, reconhecem as conquistas de seus alunos, elogiam e ajudam com palavras de incentivo para que todos alcancem o sucesso acadêmico (ZEE; KOOMEN, 2016). O professor eficaz pode adaptar-se às diversas circunstâncias da tarefa educativa, transformando-a em uma oportunidade de aprendizagem para os seus alunos (HERNANDEZ JACQUEZ;

CENICEROS CAZARES, 2018).

Em outras palavras, a confiança do professor no que sabe e faz no cotidiano dos contextos educacionais, é de grande importância para que os processos educacionais garantam a qualidade do ensino e a conquista do aprendizado do aluno. Os professores que são donos de uma alta confiança e de opinião de eficácia pessoal, estarão preocupados em aumentar a aprendizagem nos alunos, e esperam o melhor deles. Ao contrário, os professores que duvidam de suas habilidades, e são inundados por representações negativas do processo educacional de seus alunos, irão minar a motivação intrínseca e extrínseca desses últimos, conforme explicam Costa e Assis (2019).

As crenças que os professores possuem ao executar suas atividades também são afetadas pela autoeficácia, uma crença foi definida por Bandura como:

[...]Uma afirmação hipotética ou inferencial sobre um objeto capaz de ser precedida pela frase eu penso... que descreve o objeto como verdadeiro ou falso; certo ou errado; avalia como bom ou ruim; e predispõe a agir, provavelmente de diferentes maneiras e sob diferentes condições (BANDURA, 2004, p. 25).

Existem quatro características relativas às crenças: a presunção existencial, a alternatividade, os aspectos afetivos e avaliativos e, por fim, uma estrutura episódica. Bandura (2004) também acha que essas crenças afetam a organização e a definição de tarefas. Não existem diferenças significativas entre uma crença, concepções, perspectivas ou teorias implícitas; então, todos eles são incluídos no último conceito.

[...] o estudo do que os professores pensam baseia-se em parte no pressuposto de que, ao gerar um espaço-problema, o professor adota como ponto de referência uma perspectiva pessoal, uma teoria implícita, um sistema conceitual ou um sistema de crenças. sobre ensinar e aprender (HERNANDEZ; JACQUEZ; CENICEROS CAZARES, 2018, p. 251).

Os professores podem ser compreendidos como construtores de teorias, que se tornam o elo entre pensamento e ação; por sua vez, as teorias são os esquemas segundo os quais eles dão sentido à aula e intervêm nela. Professores com alto senso de eficácia gastam mais tempo de aula em atividades acadêmicas, enquanto professores com baixa eficácia gastam mais tempo em atividades não acadêmicas e, portanto, observa-se que poucos são os alunos que estão progredindo (ABBASIAN; HARTOONIAN, 2014).

Assim, os professores que acreditam fortemente em sua capacidade de liderar suas aulas e criar melhores experiências para seus alunos são altamente eficazes (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019). As crenças e as teorias de ensino são uma das categorias de processos de pensamento, e representam uma ampla gama de conhecimentos que os professores possuem e que afetam seu planejamento e seus pensamentos e decisões interativas. Ressalta-se que outras teorias e crenças também podem ser geradas a partir do planejamento ou como resultado do desenvolvimento de uma reflexão durante a interação em sala de aula (BZUNECK, 1996).

Um conceito importante a ser apresentado é o autoconceito, elemento referencial quando o assunto autoeficácia emerge à discussão. Ressalta-se que este tem grande influência na inter-relação entre o professor e seus alunos, pois o professor representa um ser significativo com o qual os alunos tendem a se identificar. A eficácia como o autoconceito profissional do professor aponta que este elemento foi formado por meio da experiência docente, e "[...] tem uma dimensão pessoal: a convicção de sua preparação adequada e capacidade para desempenhar sua tarefa; e outra dimensão profissional: a responsabilidade pelos efeitos de suas ações na aprendizagem de seus alunos (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019).

Em um professor eficiente, é necessário um autoconceito positivo para desenvolver, por sua vez, o autoconceito, com essas características, nos alunos. Esse conceito é definido como as percepções que a pessoa tem sobre si mesma e suas competências em vários domínios (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019). O professor ocupa uma posição-chave na formação de um esquema específico, mais nuclear para o autoconceito geral, como o esquema de competência acadêmica (HERNANDEZ JACQUEZ; CENICEROS CAZARES, 2018). O autoconceito pode ser entendido como uma dimensão do *self* profissional, entendendo-se esse *self* profissional como: "[...] um sistema de representações complexo, multidimensional e dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo como resultado das interações da pessoa com o meio ambiente" (ABBASIAN; HARTOONIAN, 2014, p. 226).

O autoconceito atua como um filtro interno e todas as experiências ou eventos passam por ele e, portanto, se for dito a uma criança que ela é uma "tola", ela estará condicionada em suas ações e tenderá a interpretar tudo, o que quer que aconteça com ele está de acordo com esse ponto de vista (ABBASIAN; HARTOONIAN, 2014).

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) contribuíram significativamente para o construto de autoeficácia docente, definindo a efetividade do professor como a capacidade de promover a participação e a aprendizagem dos alunos, apesar da desmotivação e dos problemas comportamentais apresentados por eles. É evidente que essa conceituação inclui o paradigma da aprendizagem autônoma, considerando que o desempenho do aluno não é um resultado final, mas o processo de uma aprendizagem, em que os alunos se tornam-se sujeitos ativos do processo educativo.

Nesse sentido, Tschannen- Moran e Woolfolk Hoy (2001) propõem uma conceituação que enfoca mais as capacidades do professor para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar com sucesso uma tarefa de ensino específica em um contexto particular. Esse conceito reflete, em maior medida, a ação efetiva do professor, ao representar um julgamento das habilidades para ensino e aprendizagem, em determinadas e variadas circunstâncias.

Nesse contexto, os professores que apresentam autoeficácia, possuem uma dupla crença: por um lado, que a Educação dá resultados (eficácia do ensino) e, ao mesmo tempo, que os professores podem influenciar a aprendizagem dos alunos e isso é possível, embora existam fatores adversos, entre os quais podemos citar as condições ambientais e familiares que, por vezes, são catastróficas, a tal ponto que podem ter um grande efeito negativo no desenvolvimento escolar de um estudante (HERNANDEZ JACQUEZ; CENICEROS CAZARES, 2018).

Um professor autoeficaz precisa ter percepções sobre si mesmo e estar ciente de suas competências em vários domínios (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019). O professor ocupa uma posição-chave na formação de um esquema específico, mais nuclear para o autoconceito geral, como o esquema de competência acadêmica (HERNANDEZ JACQUEZ; CENICEROS CAZARES, 2018).

Também é importante apontar a influência que a escola pode ter no desenvolvimento da autoeficácia das crianças (ABBASIAN; HARTOONIAN, 2014). A escola deve ajudar os jovens a compreenderem sua autoeficácia e melhorar sua autoestima; agora ela está apenas empenhada em ensinar habilidades e conhecimentos. A autoestima, seja ela positiva ou negativa, refere-se à dimensão avaliativa da autoeficácia, a partir de um determinado sistema de valores que a pessoa apresenta (HERNANDEZ JACQUEZ; CENICEROS CAZARES, 2018). Algumas das características de estudantes adolescentes com baixa autoestima, que

se pode destacar são sensíveis à crítica, isolados e desconfiados. O desenvolvimento da autoeficácia aponta que os fatores mais influentes para sua formação, entre outros, são o crescimento físico, as práticas educativas, a adaptação escolar e os métodos de ensino (FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019).

Uma autoeficácia maior corresponde a um maior comprometimento médio do corpo docente e uma grande participação dele, além de altos níveis de sucesso. Esses elementos estão associados à motivação. A motivação e a eficácia do ensino podem derrubar sérias barreiras nos alunos, entre si e entre eles e seu professor (HERNANDEZ JACQUEZ; CENICEROS CAZARES, 2018).

Assim, Bandura (1977, p. 20) defende que um "[...] resultado é a consequência de um ato, não é o ato em si". Apesar de ter esclarecido ambos os conceitos — expectativas de eficácia e expectativas de resultados — ambos os conceitos tornaram-se o foco de diversas críticas, tais como: a falta de originalidade, a inconsistência em suas declarações e a tênue linha conceitual que os separa. É verdade que, nas obras de Bandura, é um pouco complexo identificar quando os comportamentos são mediados por expectativas de eficácia e quando o são por causa das expectativas de resultados, principalmente quando algo é causa e efeito, mas é o determinismo recíproco que dá corpo e fundamento à teoria da autoeficácia.

Diante do exposto, as complexas demandas que emanam da escola, da política e da sociedade têm um forte impacto sobre os sentimentos de autoeficácia e as capacidades dos professores para provocar a aprendizagem nos alunos e manter o compromisso com o ensino. Assim, o número de estudos que tentaram explicar a realidade educacional, por meio da autoeficácia se estende por quase três décadas, valorizando o importante papel que tem no comportamento humano e, portanto, na prática pedagógica (BANDURA, 1977, 2004). A necessidade de capturar um construto tão complexo quanto a autoeficácia do professor despertou o interesse de seu estudo, tanto em questões teóricas, quanto metodológicas.

### **2.3.1 Autoeficácia docente no Ensino Fundamental**

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, os alunos devem ser agentes ativos de sua aprendizagem. Desse modo, não faz sentido que a Educação ocupe o único tempo de preparação que ele tem, em não prepará-lo. A Educação deve



fornecer os meios para resolver os desafios que a vida tende a apresentar (COSTA; ASSIS, 2019). Em relação a isso, o Ensino Fundamental revela um processo educacional em desenvolvimento, que permite atingir o potencial máximo de todos os alunos, em um clima participativo, de pertença, que estimule conscientemente a troca comunicativa, cuja unidade, harmonia e alegria pelos avanços alcançados por todos, contribua para o alcance dos objetivos e metas propostos (IAOCHITE; AZZI; POLYDORO, 2011).

Atualmente, há um interesse crescente pela qualidade educacional no Ensino Fundamental, embora existam muitas correlações existentes entre cada um dos elementos que afetam a eficiência do sistema educacional e, portanto, sua qualidade; há uma que é especialmente sensível e tem sido o objetivo preferencial da avaliação: é o corpo docente (MARTINS; CHACON, 2019).

A partir dessa abordagem, torna-se necessário esclarecer a validade das competências docentes emergentes, que está vinculada à sua avaliação. A maior parte da pesquisa a esse respeito se concentrou em opiniões e em avaliações externas, ou em teorias implícitas, com uma preocupação comum com o *design* e com o desenvolvimento de procedimentos e de técnicas de avaliação de professores, como medidas válidas para a aprendizagem de professores e para a melhoria dos programas de formação de professores e, portanto, para alcançar a eficácia instrucional (COSTA; ASSIS, 2019).

Durante várias décadas, foram feitas tentativas para descobrir os traços de ensino que melhor demonstram alta eficácia no trabalho profissional, tendo em vista a configuração de um estilo de ensino eficaz e, assim, tornar possível vincular as variáveis de ensino com o construto de autoeficácia (SANTOS, 2020). Desse modo, faz-se necessário propor uma reflexão voltada para os documentos normativos, tendo em vista que eles norteiam o trabalho docente.

Assim, diante da procura em configurar um ensino eficaz, Ball (2006) apresenta uma reflexão específica e destaca que as políticas educacionais, de um modo geral, não apresentam o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis sobre o que fazer são reduzidas ou modificadas, e metas particulares ou efeitos são estabelecidos, valorizam-se os documentos normativos que regulamentam a Educação no País, atribuindo a eles sua grande importância para as escolas e educadores nacionais, pois, além de apresentar sua obrigatoriedade, direcionam os sistemas educacionais na elaboração de suas

propostas curriculares, tendo em vista o seu foco de oferecer o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

No entanto, em relação aos documentos normativos, é evidenciado que a Educação possui uma crise enfrentada pelo currículo, certos de que ela não está apenas “[...] nos modos pelos quais ele funciona nos mais diferentes níveis de ensino como, também, nas próprias teorizações pedagógicas que o tomam como elemento de análise e problematização” (VEIGA-NETO, 2008, p.8)

Observa-se que ao direcionar os olhares para a ação pedagógica e sua relação teoria/prática, existem níveis diferentes de consciência, que evidenciam uma dicotomia entre a consciência prática e a consciência teórica, que não conseguem chegar ao nível de disponibilidade para orientar as ações institucionais. Diante disso, a crença dos professores de que podem ter uma influência positiva no sucesso de seus alunos é um fator-chave nesse contexto educacional, uma vez que a autoeficácia docente não está apenas relacionada aos resultados dos alunos em termos de desempenho, de motivação e de autoeficácia, mas também está, de certa forma, ligada aos comportamentos que eles manifestam na sala de aula. Alguns estudos associaram a melhoria da eficácia do professor à redução do estresse; outros autores descobriram que o nível pessoal de eficácia do professor dependia da disciplina ministrada e do grupo específico de alunos, afirmando até mesmo que os professores mais eficazes alcançavam um maior grau de desempenho em seu ensino (COSTA; ASSIS, 2019).

Como se vê, a autoeficácia docente torna-se uma variável que modula o ensino com certa relevância e está relacionada a outras dimensões de competência. Essa comunicação apresenta a relação de três dimensões da competência docente no Ensino Fundamental relacionada à autoeficácia (comunicativo-relacional, socioemocional e instrucional), a fim de analisar descritivamente o perfil de formação de competências de professores na escola, estabelecendo um ponto de vista psicoinstrucional no intuito de configurar uma tendência curricular formal (RAMOS; SEGUNDO, 2018).

## 2.4 AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA BASE DE DADOS ERIC

Tendo em vista que “[...] em virtude de uma sociedade na qual a informação e a comunicação são as principais engrenagens que movem as relações no mundo, permeado pelas evoluções tecnológicas” (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 2), a autoeficácia docente merece um olhar especial nesse contexto, centrado no desenvolvimento de novas pesquisas que envolvam esta temática.

Diante da necessidade de explorar aspectos relevantes sobre o Ensino Remoto Emergencial, levando em consideração as particularidades impostas por essa modalidade de ensino, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Souza, Oliveira e Alves (2021) é

[...] o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados [...] (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 3).

Esse tipo de pesquisa procura apoiar o pesquisador na busca por dados pertinentes à sua pesquisa. Considerando se tratar de um período recente, em função de um contexto emergencial, ocasionada pela pandemia da Covid-19, a pesquisa bibliográfica, aqui relatada, foi realizada, considerando o período a partir de 2020.

Para a busca de produções pertinentes ao assunto em questão, foi utilizada a plataforma Eric (*Education Resources Information Center*) - Institute of Education Sciences (<https://eric.ed.gov>), considerada uma base de dados bibliográficos que engloba uma diversidade de temas pertinentes à Educação. Os artigos localizados passaram por uma análise quantitativa e qualitativa dos seus conteúdos, no intuito de reconhecer sua relevância para esta produção.

As buscas foram realizadas por meio do Portal de Periódicos da Capes, em que foi utilizado o acesso remoto ao Portal de Periódicos da Capes, que está disponível às instituições de ensino que compõem a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Para tanto, inicialmente foi realizado o acesso ao Portal de Periódicos (<https://www.periodicos.capes.gov.br>); na sequência, o acesso ao CAFe e à Universidade na qual o pesquisador está credenciado, por meio do seu login de pesquisador.

A estratégia de busca realizada baseou-se na combinação das palavras-chave em Inglês: (“*Coronavirus 2019 disease*” OR “*COVID-19 pandemic*”) AND (“*cognitive social theory*”) and (“*teaching self-efficacy* ”); ( “*Distance education*” or “*Distance education teachers*” or *Learning*) and (“*Coronavirus 2019 disease*” or “*covid-19 pandemics*”) and (“*teacher self-efficacy*”) e (“*emergency remote education*” or “*remote education*” or “*distance learning*”) and (“*teacher effectiveness*”) and (“*teaching self-efficacy*”).

No intuito de realizar um panorama das produções pertinentes ao tema, realizou-se a análise quantitativa dos dados, verificando o título da pesquisa, a quantidade de produções encontradas por ano de publicação e o país de origem, tabulando os dados de forma tal que expandisse a visibilidade dos temas abordados. Em seguida, fez-se uma análise qualitativa das produções, foram descritos os pontos mais relevantes dos artigos, apontados seus objetivos, tendo em vista o enfoque selecionado para a pesquisa, a amostra aplicada, delineou-se o público-alvo em questão, docentes do Ensino Fundamental, levando em consideração a objetividade de cada levantamento e também os resultados encontrados; foi levantado o desenho do estudo, na busca de entender o cenário global do assunto pesquisado, levantando o maior número de informações pertinentes.

O Quadro 2, a seguir, apresenta as buscas realizadas na base de dados ERIC, data de pesquisa, o caminho utilizado para a sua realização utilizando a combinação das palavras-chave, os filtros usados, o número de artigos encontrados e o número de artigos selecionados para estudo, diante dos critérios adotados, conforme pode ser observado a seguir:

**Quadro 2** Estratégias de busca, filtros utilizados, número de trabalhos disponíveis e número de trabalhos selecionados por meio da pesquisa na base de dados Eric

Data da pesquisa	10/01/22		
Estratégias de busca	(“ <i>Distance education</i> ” or “ <i>Distance education teachers</i> ” or <i>Learning</i> ) and (“ <i>Coronavirus 2019 disease</i> ” or “ <i>covid-19 pandemics</i> ”) and (“ <i>teacher self-efficacy</i> ”)	(“ <i>Coronavirus 2019 disease</i> ” OR “ <i>COVID-19 pandemic</i> ”) AND (“ <i>cognitive social theory</i> ”) and (“ <i>teacher self-efficacy</i> ”)	(“ <i>emergency remote education</i> ” or “ <i>remote education</i> ” or “ <i>distance learning</i> ”) and (“ <i>teacher effectiveness</i> ”) and (“ <i>teaching self-efficacy</i> ”)
Filtros utilizados	Since 2018 Elementary Education		

Número de trabalhos disponíveis	Self-efficacy		
	11	26	251
Trabalhos selecionados de acordo com corte etário (a partir de 2020).	2	4	130
Trabalhos selecionados para análise qualitativa	0	0	4

**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

Conforme apresentado no Quadro 2, foram encontrados 288 trabalhos na base de dados, ao serem utilizados os filtros aplicados, sendo eles: *since 2018*, *self-efficacy* e *elementary education*. Um dos critérios de exclusão utilizado foi o corte etário a partir de 2020, critério que reduziu a busca para 136 produções a serem analisadas.

A partir deste resultado, utilizaram-se oito critérios de exclusão, a saber: coleta de dados realizada com alunos, outros construtos relacionados à autoeficácia, construtos não relacionados à autoeficácia, avaliação de habilidades computacionais, coleta de dados realizada com os pais, estudos voltados para professores em formação, Educação inclusiva e discussões relacionadas à cursos de Música, Inglês, como mostra o Quadro 3 a seguir:

### Quadro 3 Número de trabalhos excluídos de acordo com os critérios de exclusão

Critérios de Exclusão		n
1	Coleta de dados realizada com alunos	20
2	Outros construtos relacionados à autoeficácia (autoeficácia dos alunos...)	41
3	Outros construtos não relacionados à autoeficácia (feedbacks, autorregulação da aprendizagem, estratégias de leitura...)	25
4	Avaliação de habilidades computacionais	9
5	Coleta de dados realizada com os pais	4
6	Estudos voltados para professores em formação	17
7	Educação de inclusiva	5
8	Discussões relacionadas à cursos de inglês ou música	9
Total		130

**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

Diante dos critérios de exclusão adotados, 130 destas produções foram eliminadas. Portanto, considerando os critérios de inclusão utilizados, que foram: artigos publicados a partir de 2020, produções que estivessem relacionadas à

autoeficácia docente e publicações que discutissem o Ensino Remoto Emergencial (ERE) diante do contexto pandêmico, selecionou-se 4 artigos. A leitura de algumas produções demandou uma exploração mais aprofundada, não sendo suficiente a leitura apenas dos resumos, o que exigiu a leitura na íntegra dos trabalhos.

O Quadro 3 apresenta as informações relacionadas aos artigos selecionados para análise, descreve o periódico no qual os artigos selecionados foram publicados, os seus respectivos títulos, autores e ano de publicação.

**Quadro 4** Periódico, título, autores e ano dos artigos selecionados para análise na base de dados Eric

<b>Periódico</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
<b>Journal of On-line Learning Research</b>	Teachers' Preparedness and Professional Learning about Using Educational Technologies during the COVID-19 Pandemic	Webb, C. Lorraine; Kohler, Karen; Piper, Rebekah	2021
International Journal of Progressive Education	Emergency Distance Education Experience of Primary School Teachers Teaching First-Grade Students	Uysal, Derya	2021
Journal of Pedagogical Research	Technological Pedagogical Knowledge Self-Efficacy and Continuance Intention of Philippine Teachers in Remote Education amid COVID-19 Crisis	Cahapay, Michael B.; Anoba, George Louie D.	2021
Participatory Educational Research	The Role of Technological Pedagogical Content Knowledge and Social Cognitive Variables in Teachers' Technology Integration Behaviors	Dikmen, Cemal Hakan; Demirer, Veysel	2022

**Fonte:** Organizado por esta pesquisadora

Conforme pode ser observado, os artigos foram publicados em diferentes periódicos e grande parte deles no ano de 2021, o que pode ser justificado pelo fato de o contexto pandêmico, que exigiu o uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ter iniciado no ano de 2020. Dessa forma, as informações coletadas em relação ao ano de publicação dos periódicos são as seguintes: um em 2020, três em 2021 e um em 2022, demonstrando interesse por parte dos pesquisados em dar sequência ao estudo em questão.

Ressalta-se a importância deste levantamento, levando em conta que ele pode oportunizar um avanço na discussão sobre o constructo em questão, tendo em vista que pesquisadores desta área podem acessar centros de referência que publicam pesquisas nesta temática, de forma a permitir um avanço na produção de conhecimento e intervenções positivas junto ao processo educativo.

Um aspecto relevante a ser considerado é o país de origem das produções,

tendo em vista que grande parte delas são oriundas de países asiáticos, como mostra o Quadro 5, a seguir:

**Quadro 5** Título dos artigos, ano de publicação, país e continente de publicação dos artigos selecionados

Título dos Artigos	Ano	País de publicação	Continente de publicação
Teachers' Preparedness and Professional Learning about Using Educational Technologies During the COVID-19 Pandemic	2021	Estados Unidos	Americano
Emergency Distance Education Experience Of Primary School Teachers Teaching First Grade Students	2021	Turquia	Asiático
Technological pedagogical knowledge self-efficacy and continuance intention of Philippine teachers in remote education amid COVID-19 crisis	2021	Filipinas	Asiático
The role of technological pedagogical content knowledge and social cognitive variables in teachers' technology integration behaviors	2022	Turquia	Asiático

**Fonte:** Organizado por esta pesquisadora.

Analisando um documento oficial de importante valor acadêmico, observa-se que, de acordo o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, proposto pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990) “[...] a concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à Educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos” (UNESCO, 1990). Nota-se a necessidade de refletir sobre aspectos que viabilizem essa articulação dos conhecimentos. Assim, neste contexto, aponta-se a importância em analisar os produtos disponíveis aos pesquisadores deste tema.

A partir da seleção da produção científica relacionada ao assunto na base de dados pesquisada, foi realizada uma análise qualitativa dos artigos selecionados, buscando traçar um delineamento do estudo, delimitando os objetivos principais, amostra utilizada e principais resultados encontrados.

Webb, Kohler e Piper (2021) evidenciaram, em seu estudo, a maneira pela qual a pandemia do COVID-19 abalou a Educação em vários níveis nos últimos

meses. O objetivo apresentado foi examinar as experiências dos professores K-12<sup>1</sup> com integração de tecnologia e instrução on-line. O estudo discutiu as percepções atuais dos professores sobre quão bem seu programa de preparação de educadores e/ou desenvolvimento profissional os preparou para ministrar instruções on-line durante o Covid-19 e sua autoeficácia para ensinar alunos K-12 em um ambiente on-line.

Utilizou-se a amostra de 560 educadores em sete distritos no sul dos Estados Unidos, em uma plataforma chamada *Qualtrics*, sendo a pesquisa on-line formada por seis perguntas referentes a dados demográficos, duas questões relacionadas ao desenvolvimento profissional e 24 perguntas em escala Likert com foco em conhecimento, habilidades e níveis de conforto com a tecnologia. Os dados foram analisados usando técnicas de Regressão Múltipla e Correlações de Pearson para abordar as questões específicas de pesquisa. A análise dos dados revelou que a autoeficácia dos participantes em usar a tecnologia para ensinar on-line permaneceu alta, o que demonstrou a resiliência e a capacidade de adaptação dos professores de sala de aula K-12 em relação à mudança imposta pelo contexto educacional pandêmico.

Uysal (2021) buscou oferecer uma compreensão dos estágios pelos quais os professores do Ensino Fundamental passaram após descobrir que deveriam oferecer cursos on-line, devido às condições impostas pela Covid-19, tendo em vista que o estudo pretendeu chegar a uma compreensão adequada do fenômeno a partir das perspectivas únicas dos praticantes. Utilizou-se a abordagem fenomenológica para compreender a experiência dos professores, e os dados obtidos nas entrevistas foram analisados indutivamente. Tendo em vista que, independentemente das vantagens ou das desvantagens, o ensino remoto emergencial tornou-se uma realidade de que todos os educadores tiveram que se apropriar, devido ao surto da Covid-19, a pandemia afetou todas as pessoas em todo o mundo e as forçou a seguir protocolos pontuais de atuação. Para tanto, a amostra analisada neste estudo foi de dez professores que ensinam os alunos do primeiro ano em uma escola na Turquia.

Esse estudo adotou uma abordagem fenomenológica e buscou compreender o significado do ensino remoto emergencial para professores do Ensino

---

<sup>1</sup> K-12 é uma expressão norte-americana para designar o intervalo, em anos, abrangido pelo Ensino Primário e Ensino Secundário na educação dos Estados Unidos.



Fundamental que ensinam alunos do primeiro ano, indicando quatro categorias de percepção: “primeiras reações”, “período de adaptação”, “processo em andamento” e “sugestões para uma melhor Educação a distância”.

O instrumento propôs algumas questões de pesquisa: Como os professores se sentiram quando foram informados sobre as aulas on-line? Como se prepararam para as aulas on-line? O que os professores pensam sobre o processo de Educação on-line continuada? O que eles passaram durante o período de adaptação? Que sugestões eles oferecem sobre como melhorar as aulas on-line?

Segundo os pesquisadores, as experiências tecnológicas prévias dos professores afetaram suas crenças sobre o uso da tecnologia para a Educação. Notou-se, também, que, como os professores mais jovens apresentaram maior tendência a experimentar a tecnologia, estavam mais informados sobre aplicativos usados em Educação a distância. Concluiu-se, nesse estudo, que as dificuldades que os professores tiveram em usar a tecnologia nas quatro etapas demonstram que a tecnologia pode tornar-se uma fonte de ansiedade para professores que oferecem cursos on-line; também se observou que alguns professores podem não estar entusiasmados o suficiente para a experimentação com tecnologia, observando que problemas tecnológicos encontrados durante as aulas podem ser irritantes e cansativos para esses professores.

Cahapay e Anoba (2021) discutiram a mudança repentina e forçada para diversas modalidades de ensino remoto em meio à crise da Covid-19, tendo em vista que seu artigo teve como objetivo avaliar a autoeficácia do TPK (Conhecimento Pedagógico Tecnológico) que se relaciona à habilidade percebida pelos professores na compreensão de como a tecnologia molda o desenvolvimento instrucional, e a intenção de permanência dos professores em exigir uma investigação, usando uma pesquisa correlacional quantitativa. A amostra utilizada foi selecionada aleatoriamente de 1065 professores k-12 de Mindanao, nas Filipinas; escalas psicometricamente testadas foram usadas para coletar os dados necessários, usando estatística descritiva e inferencial.

Os resultados indicaram que os professores apresentam altos níveis de autoeficácia do TPK e intenção de permanência, revelando que a autoeficácia TPK diferiu significativamente entre idade, gênero, estado civil, renda mensal, escolaridade, experiência de ensino, intenção de permanência por idade, renda mensal e posição docente. Por fim, esses resultados revelaram uma relação positiva

entre a autoeficácia do TPK e a intenção destes professores, observando implicações no uso equilibrado da tecnologia na Educação.

Dikmen e Demirer (2022) apontam que o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo Pedagógico (TPACK) dispõe de uma perspectiva teórica que possibilita mostrar se um professor pode, efetivamente, projetar e conduzir sua atividade, dispondo variáveis cognitivas sociais como autoeficácia, expectativas de resultados, interesses e intenções que desempenham um papel relevante na opção dos professores por integrar a tecnologia em suas práticas de ensino. Diante dessas informações, os pesquisadores propõem o objetivo de investigar as relações entre as dimensões do Conhecimento Tecnológico do Conteúdo Pedagógico (TPACK) e essas variáveis cognitivas sociais, no intuito de compreender os comportamentos de alguns professores relacionados à integração tecnológica.

A amostra da pesquisa foi composta por 850 professores da Turquia e o estudo dos resultados demonstram que o conhecimento tecnológico dos professores (TK), conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK), tecnologia pedagógica do conhecimento (TPK) e TPACK-core (diferentes interações de CK e PK com TK) juntamente com sua autoeficácia, expectativas de resultados e interesse, de acordo com os pesquisadores, têm implicações em seus propósitos de usar tecnologias educacionais.

Nessa perspectiva, os resultados apontaram que professores com alto nível de conhecimento pedagógico estão mais interessados em tecnologias educacionais. Desse modo, suas perspectivas sobre os resultados relacionados ao uso de tecnologias instrucionais aumentam e desenvolvem intenções comportamentais de usar tecnologias e se avaliam como mais qualificados na integração de tecnologia. De um modo geral, a partir da pesquisa em questão, espera-se que os resultados do estudo possam contribuir para uma melhor compreensão dos comportamentos e crenças dos professores para a integração da tecnologia na Educação.

Após a apreciação de todos os artigos selecionados, revelou-se a necessidade de realizar novas pesquisas voltadas para a autoeficácia docente em contextos de ensino virtual. Desse modo, refletir sobre esta temática, nesse período em especial se faz relevante. Azzi e Polydoro (2006, p. 98) comentam este assunto apontando que “[...] a maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu próprio comportamento informa e altera seus ambientes e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro”,

reforçando a ideia de que a relação entre o aluno e o professor se revela como um dos principais motivadores no processo de ensino e de aprendizagem, assim como as autopercepções docentes sobre a própria capacidade em educar, em qualquer que seja a situação de aprendizagem.

Por fim, apontam-se as diferenças evidenciadas nos artigos selecionados, tendo em comum a necessidade de refletir sobre a percepção dos professores em relação ao contexto vivenciado, levando em consideração a necessidade de oferecer experiências de aprendizagem significativas aos alunos nesse contexto do ensino remoto emergencial.

Ainda que a pandemia esteja dando indícios de um controle aceitável, sinalizando o retorno gradativo das atividades educacionais, é presumível que parte das estratégias voltadas para o uso das tecnologias digitais permaneça na Educação presencial. Dessa forma, de acordo com as análises realizadas, é correto afirmar que a crise sanitária e suas modificações, embora provisórias, deixaram marcas na Educação como a percebemos, apontando para uma necessidade de novas pesquisas relacionadas ao constructo da autoeficácia docente, tendo em vista a relevância verificada no comportamento docente diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## 2.5 OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS DESIGUALDADES SOCIAIS, AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E A PANDEMIA

Desde a década de 1990, o neoliberalismo começou a existir no Brasil e, inevitavelmente, levou a reformas nos campos econômico, político e educacional. Em uma necessidade mundial, adotaram decisões verticais e não levaram em consideração a realidade da maioria dos alunos, um fenômeno que foi mencionado em pesquisas pré-pandêmicas de uso de tecnologia nos sistemas públicos brasileiros. Uma das formas de expandir as tecnologias de Educação foi a implantação da Educação a distância no Brasil (SANTOS, 2020).

Um dos fatores que afeta diretamente o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos e sociedades, é a Educação, que enriquece a cultura, as crenças, e tudo o que caracteriza o ser humano. Por isso, é importante em todos os seus sentidos, pois ela transforma a vida e gera mudanças.

A pandemia de COVID-19 abalou os sistemas educacionais da maioria dos países do mundo, restringiu as oportunidades de aprendizagem para muitos alunos de todas as idades, na maioria dos países, de estudantes pobres, marginalizados e deficientes. Este impacto foi consequência do custo direto da pandemia para a saúde e os efeitos indiretos em cadeia, como a redução da renda familiar — insegurança alimentar ou o aumento da violência doméstica, entre outras repercussões (STEVANIM, 2020).

Os transtornos causados pela pandemia afetaram mais de 1,7 bilhão de estudantes, 99% dos quais vivem em países de rendas média e baixa. Além da perda educacional e do desinteresse em aprender como resultado da interrupção do ensino presencial e da eficácia desigual de formas alternativas de Educação, outros efeitos diretos e indiretos da pandemia reduziram a capacidade das famílias de ajudar seus filhos e seus jovens em sua Educação (SILVA, 2020).

Uma revisão recente de estudos sobre perda de aprendizado durante a crise de saúde identificou apenas oito estudos, todos com foco em países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que experimentaram períodos relativamente curtos de ensino de fechamento de escolas (Bélgica, Holanda, Suíça, Espanha, Estados Unidos, Austrália e Alemanha) (STEVANIM, 2020).

A Educação brasileira, hoje, enfrenta múltiplos desafios tecnológicos dos quais um é responder às mudanças na sociedade do conhecimento. O uso das TDICs implica também a escolha e adaptação do material, a orientação dos alunos na seleção de conteúdos, para uma aprendizagem socialmente relevante. Um desafio considerável é fazer com que eles diferenciem o positivo e o negativo das informações que encontram nas redes e construam um julgamento avaliativo sobre as informações que encontram (SILVA, 2020).

São preocupantes os efeitos altamente desiguais que gerados no contexto atual em matéria de Educação, em que aqueles alunos que vêm de lares precários (sem mesa, livros, material de leitura, sem conexão à internet, falta de aparelho eletrônico etc.), que também têm pais com baixa escolaridade, são os que mais sentem os golpes da crise atual (SILVA, 2020) e, por outro lado, observa-se que os professores foram submetidos a uma sobrecarga desgastante e a incertezas em relação à sua prática e ensino.

Em muitos casos, é preocupante o complexo contexto em que muitos desses alunos estão imersos: violência familiar, falta de uma estrutura social que os apoie e os contenha, entre outros aspectos importantes. Embora as plataformas permitam a interação entre aluno e professor em que a criança ou adolescente pode acessar determinadas informações curriculares, a proximidade emocional entre os dois também é essencial. É importante manter o vínculo com os alunos durante o processo educacional e com a instituição, porque a intenção em frequentar a escola não é só aprender Matemática; é também experienciar relações sociais e interações entre pares e isso se perdeu naqueles 47,1% dessa população que hoje não tem acesso a aparelhos eletrônicos ou não tem internet. (CURY, 2020).

A lacuna tecnológica tornou-se mais evidente do que nunca, mostrando que as tecnologias educacionais são uma necessidade (CURY, 2020). Observa-se, assim, que um dos desafios será minimizar o efeito negativo que essa pandemia teve na aprendizagem e na Educação (MARTINS; ALMEIDA, 2020), tendo em vista que o sistema educacional tem uma enorme missão de planejar, com senso de responsabilidade de todos os atores, uma melhor compreensão de todo o processo educacional, garantindo que todos os alunos tenham chance de receber uma Educação de qualidade (CURY, 2020).

É relevante ressaltar que, diante de uma nova realidade de aprendizagem, o Estado, por meio da escola e, principalmente, do professor deve ter em mente que é

impossível transferir a estrutura presencial para um sistema on-line ou virtual; se isso for pretendido, existe o risco de que o processo não seja significativo para o aluno e, portanto, ele seja reprovado (CURY, 2020).

Nesse contexto, é oportuno considerar que os recursos tecnológicos não substituirão o trabalho da Educação, mas podem tornar-se uma ferramenta fundamental para gerar um processo de ensino-aprendizagem significativo. Esses recursos promoverão um ambiente apropriado e servirão como uma conexão entre os professores e seus alunos. Nesse contexto, surge a preocupação voltada para aqueles casos de alunos vulneráveis, pois eles não têm a conectividade e os dispositivos tecnológicos fundamentais em suas residências para a promoção do ensino remoto (SANTOS, 2020).

Por mais que não seja desejado, existirá uma desvantagem entre os estudantes com famílias e possibilidades econômicas mais elevadas e aqueles estudantes que não têm recursos nem meios necessários para participar ativamente das atividades digitais, evidenciando um grande desafio: a equidade educacional. Assim, um dos papéis da escola consiste em minimizar as consequências diretas e indiretas no processo de aprendizagem, produto da pandemia (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

É necessário analisar, gerar e implementar ações que possibilitem a contextualização dos sistemas educacionais para que atendam às necessidades dos alunos. A humanidade encontra-se no "ponto de virada" de uma transformação tecnológica sem precedentes. Ao período de instalação das TICs que ocorreu nos últimos trinta anos — com sua procissão de "destruição criativa" e generalização de um novo paradigma social, a sociedade da informação e conhecimento — pode seguir um tempo de implementação e florescimento do pleno potencial do novo paradigma triunfante (SANTOS, 2020).

Com base no exposto, a incorporação de novas tecnologias da informação e comunicação para o processo de ensino-aprendizagem exige que a escola faça uma readequação desde seus alicerces, sabendo que não basta implementar recursos tecnológicos, é preciso que a escola se reinvente e realize reformas necessárias para uma verdadeira cultura digital. É preciso gerar mudanças no paradigma educacional para alcançar um dos objetivos da Educação, que é a contribuição para a formação abrangente dos alunos (CURY, 2020).

Nesse sentido, os autores sustentam que alcançar mudanças substanciais no

paradigma educacional, que devem permitir diante das novas demandas sociais, necessariamente supõe que as tecnologias educacionais digitais sejam capazes de colaborar na realização de um dos principais objetivos da Educação, que é o desenvolvimento emocional dos alunos e sua formação moral em uma busca por uma nova etapa de reencantamento social e educacional (SANTOS, 2020).

Difícilmente isso será possível, se as TDICs continuarem a ser vistas como ferramentas técnicas orientadas exclusivamente para a aquisição e para a transmissão de conhecimento, mas incapaz de participar dos objetivos sociais e morais perseguidos pela Educação e pela sociedade. É importante gerar uma nova etapa de reencantamento social e educacional, e isso será difícil sem incorporar as tecnologias de informação e comunicação, e dar-lhes todo o significado que têm. Entretanto, a incorporação não garantirá inclusão e a equidade social; requer uma abordagem completa, em que o comportamento apropriado é ensinado dentro da cultura digital (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Outro desafio é formar professores em metodologias de formação virtual e acompanhamento emocional aos alunos e suas famílias, uma vez que o impacto da pandemia afetou a todos também no aspecto emocional. Os professores, em sua maioria, apresentam insegurança ao integrar as TIDCs em sua metodologia de ensino. Trabalham, em muitos casos, metodologias tradicionais. Muitos professores, hoje catalogados como imigrantes digitais, possuem limitações sobre como integrar as TIDCs para que não se tornem apenas mais uma ferramenta ao serviço da metodologia tradicional. Outros, inclusive, não possuem conhecimento técnico para a gestão das tecnologias mais comuns em sala de aula, ou simplesmente não têm informações sobre as vantagens que podem ser oferecidas nos processos educacionais (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Diante desse contexto, Prensky (2001) comenta as deficiências de imigrante digital e nativo digital, trazendo um panorama de análise bem interessante sobre as diferenças perceptivas destes dois grupos, supondo que os mais jovens são os nativos, e os mais velhos são os imigrantes. Todavia, não podemos estabelecer uma relação de oposição entre esses dois grupos, tornar um o contrário do outro. O autor aponta que “[...] os Imigrantes Digitais tipicamente têm pouca apreciação por estas novas habilidades que os Nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática” (PRENSKY, 2001, p.2). Desse modo, os Imigrantes Digitais não

acreditam que os seus alunos possam aprender intencionalmente enquanto assistem à TV ou escutam música, tendo em vista que eles mesmos possuem essa dificuldade.

De qualquer forma, ainda há um longo caminho a percorrer e muito a trabalhar para aproveitar essas vantagens que as mídias digitais podem oferecer tanto no nível da motivação e inovação na sala de aula, como no seu aspecto mais formativo e comunicativo.

As TDICs assumem um determinante papel no cotidiano escolar, por saber-se que elas vislumbram uma renovação necessária para as metodologias implementadas pelos professores, partindo da necessidade de aumentar a motivação do aluno e a sua participação em seu próprio processo de aprendizagem. Com base nas questões que deram origem a esta pesquisa documental, pode-se estabelecer que a percepção atual da Educação mudou pelas consequências produzidas pela pandemia no contexto educacional na em todo o mundo, gerado pelo COVID-19; por sua vez, pela influência direta que tiveram os recursos tecnológicos (CURY, 2020).

A Educação, considerada principalmente como uma ciência, é definida como sendo de cunho teórico, mas também prático. Distingue-se por ser processual, pois possibilita aos indivíduos uma série de conhecimentos, comportamentos, culturas, valores e formas que permitem interagir em sociedade, que não são momentâneas, pelo contrário, são experiências que se aplicam ao longo da vida. Por intermédio da Educação, os indivíduos recebem várias estratégias e ferramentas para fortalecer as características de cada um (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Da mesma forma, é necessário identificar que a Educação é classificada como formal e informal. A primeira diz respeito aos saberes das instituições de ensino que, por meio de programas geram aprendizagem estruturada, obtêm como resultado final uma certificação. Por outro viés, a Educação informal é aquela que não se caracteriza por ser escolarizada, é toda atividade educacional que ocorre fora da estrutura formal. Além disso, não leva a uma certificação (SANTOS, 2020).

Diante dessa nova realidade mundial gerada pelas consequências do COVID-19, a Educação viu a necessidade de se ajustar a um novo cenário de formação. As escolas ficaram vazias e as casas tornaram-se não apenas os espaços onde os valores são aprendidos, mas foram mais longe, elas se tornaram os novos cenários de aprendizagem formal e informal. Assim,, a Educação é percebida como a



formação e preparação do indivíduo para suas ações em sociedade (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Tendo em vista esta realidade, a importância da Educação no século XXI deve ser caracterizada, não só pela transmissão do conhecimento, mas deve contribuir para a promoção de valores que possam ajudar a construir uma sociedade que atribua seu respectivo valor aos recursos tecnológicos digitais (CURY, 2020). É importante ressaltar que o papel das famílias mudou significativamente no novo cenário de Educação virtual, destaca-se que ela tem um papel determinante no processo de aprendizagem de seus representados (SANTOS, 2020).

Uma grande dificuldade que as escolas enfrentam em tempos de pandemia é reduzir o máximo de consequências diretas e indiretas no processo de aprendizagem (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Incorporar novas tecnologias de informação e de comunicação ao processo de ensino-aprendizagem é uma realidade necessária e não bastam estratégias momentâneas e, sim, um processo de reelaboração de seus alicerces. Dessa forma, aponta-se uma possibilidade de promover uma nova etapa de reestruturação social e educacional que vise a incorporação dessas estratégias de maneira consciente e organizada (CURY, 2020).

Na atualidade, Pradel e Daú (2009) inscrevem que os conjuntos de normas, valores e papéis sociais que orientam os indivíduos e possibilitam o mundo social previsível, que configuram uma determinada ordem institucional, tornaram-se mais flexíveis, e os projetos pessoais e sociais se diversificaram dentro deles. A escola como principal instituição de ensino, nesse sentido, é responsável pela Educação formal dos alunos, por ser o local onde acontece a mediação dos conhecimentos científicos e muitas das experiências sociais.

Tendo em vista que um dos pressupostos fundamentais da aprendizagem escolar é formar os alunos para que possam ser cidadãos críticos e questionadores das diversas realidades existentes, a prática em sala de aula vivenciada nesse contexto do ERE têm reconfigurado a didática na contemporaneidade, colocando novas demandas para a prática docente neste contexto escolar. Desse modo, no intuito de refletir a natureza das interações dos processos educacionais e os seus consequentes reflexos, Mouzelis (2000, p. 35) considera que:

[...] se as restrições estruturais atuais são o resultado de decisões ou situações passadas (fundos, programas, formação de professores), Educação dos pais, etc.), seu desempenho ainda é afetado e

alterado pela interação dos processos, levando ao acúmulo de pequenas mudanças levando a um enfraquecimento gradual da cabeça do sistema de estrutura original e sua transformação (MOUZELIS, 2000, p. 35, tradução nossa).

Portanto, a escola é uma instituição social que interage permanentemente com a sociedade, integra um sistema mais amplo e complexo, em constante mudança e interseccionado por forças exógenas. Ela se apresenta como uma instituição contextualizada, um local de construções sociais e culturais que, na maioria das vezes, reforça desigualdades, tendo em vista que sua realidade, seus valores, conflitos e anseios, são inconstantes, estabelecendo-se de acordo com as condições histórico-sociais que a transpassam. Pereira e Carloto (2016) comentam essa perspectiva afirmando que a escola, como espaço de desenvolvimento e de aprendizagem humana, envolve experiências relevantes no processo de educar, considerando o significado dos aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, que estão firmados nas interações e relações entre os diferentes segmentos da escola.

Se se direcionar o foco para a escola como uma instituição social que interage permanentemente com a sociedade, como já mencionado, permite-se levantar reflexões específicas a respeito da exclusão social no Brasil, sabendo que o País foi e é marcado por movimentos de ampliação do acesso das crianças e adolescentes à escola.

Ferraro e Ross (2017) apontam dois termos que norteiam essas reflexões: exclusão da escola e exclusão na escola, sendo a primeira relacionada àqueles que não ingressaram na escola, e também os que já haviam sido delas excluídos estando em faixa de escolarização obrigatória; e a segunda diz respeito aos excluídos que ainda frequentam a escola, que ainda estão em processo de escolarização.

Os mesmos autores (2017, p.9) levantam o seguinte questionamento: “De que valeria incluir em uma escola ou sociedade que continuasse a reger-se pela lógica da exclusão?” Nesse sentido é pertinente afirmar que a primeira menção de Educação como direito de todos aconteceu na Constituição de 1934, que não previa instrumentos legais para os cidadãos. Levando em consideração que as constituições federais abordam momentos históricos vividos pelo País e destacam suas principais características, expondo as mudanças que ocorreram no decorrer dos séculos, aponta-se que 54 anos depois, após debates pontuais relacionados à

universalização do direito à Educação, quando se observa a Constituição de 1988, em seu artigo 206, que dispõe os princípios pelos quais o ensino será ministrado, em seus incisos I e VII, que garantem a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade, existe uma contradição nos dados estatísticos levantados ao decorrer dos anos.

É importante reforçar a teoria a qual está alicerçada esta pesquisa, sabendo que “[...] o ambiente influencia o comportamento, sendo que em parte este é criado pela própria pessoa; por meio de suas ações, as pessoas desempenham um papel na criação do meio social e de outras circunstâncias que surgem.” (BANDURA, 2008, p. 44). Desse modo, as atitudes individuais e coletivas podem influenciar fortemente a questão da desigualdade social no País.

Neste sentido, trazendo em evidência a influência do contexto social vivenciado pelos indivíduos, Boaventura (2020) discute a influência da quarentena, tendo em vista o contexto de isolamento social vivenciado, afirmando que ela tornou mais visíveis a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento de todos, e este desequilíbrio se torna invisível diante do pânico estabelecido na população.

No objetivo de discutir essa influência do ambiente, Prensky (2001, p.3) afirma que “[...] fica claro que como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”, reforçando que tipos diferentes de experiências levam a elaboração de distintas estruturas de pensamento.

Desse modo, Cury (2020), destaca um relevante desafio enfrentado pela Educação: garantir que todos os alunos tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade, por meio de práticas que respeitem as diferenças culturais, sociais e individuais. Nesse sentido, é possível observar que uma das incumbências do professor é garantir ao aluno uma aprendizagem que articule os conhecimentos necessários à vida em sociedade, oferecer, principalmente no contexto vivenciado, ferramentas para a compreensão da realidade, incentivá-los e ampliar suas possibilidades de escolha, no intuito de possibilitar a participação efetiva deles nas relações sociais diversas e cada vez mais amplas. Ele ainda discorre que, para isso, a escola deve considerar as práticas de nossa sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral, e seus relacionamentos por meio de suas ações no mundo

A postura do professor para evitar o ensino excludente é a daquele profissional que sabe como planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimular interações sociais entre seus alunos e administrar situações de sala de aula com facilidade (CURY, 2020). Nesse sentido, David (2015) sinaliza que é importante que esse docente reconheça, aceite e valorize as formas pelas quais seus alunos aprendem e interagem, respeite a diversidade cultural e saiba gerenciar as demandas, comprometidos com seu sucesso e com as atividades de funcionamento efetivo e democrático da escola em que atua. Quem valoriza os conhecimentos que gera o cotidiano do seu trabalho, prima pelo seu aperfeiçoamento e percebe a sua dignidade como pessoa e como profissional.

A desigualdade social aprofunda a desigualdade escolar, porque, cada vez que se passa de um nível escolar para outro, há menos alunos de determinadas classes sociais. Não podemos avançar com tal nível de desigualdade e de pobreza, mas a solução com a qual o Governo e muitos concordam é a avaliação dos professores. (LEITE, 2018).

Libâneo (2016, p.3) revela que a existência da desarmonia na área da Educação diante dos objetivos e funções da escola se justifica pela existência de significados muito distintos em relação à qualidade de ensino nos meios institucional e acadêmico. “[...] Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo”.

Tomando como ponto de partida a convicção de que os processos cognitivos são os recursos que todo indivíduo possui para adquirir, processar e transformar as informações adquiridas, que essas também serão decisivas na tomada de suas decisões, criar ambientes que favoreçam a aprendizagem, pode levar à construção gradual de estruturas cognitivas que são a base para aprendizagens futuras (ARROYO, 2018).

Como é possível imaginar, cada caso é peculiar devido às condições que cercam o aluno. A posição geográfica, por si só, afeta muito as circunstâncias de um grupo de estudantes. No entanto, existem indicadores que têm uma clara correlação com a desigualdade sofrida por grande parte da população. (LEITE, 2018).

É possível elencar alguns desses indicadores que podem influenciar diretamente esta desigualdade: Gastos públicos em Educação; Despesas com Educação por aluno; Salário dos professores; Nível educacional dos pais (afeta o

envolvimento dos alunos com o estudo); Entorno familiar e Nível educacional da população. Além desses indicadores, existem sete fatores preditivos encontrados em torno do baixo nível educacional que se refletem como desvantagem social. Esses fatores são: pobreza, pertencer a uma minoria étnica, não ter moradia adequada, problemas de gestão linguística, tipo de escola, área em que vive e falta de apoio social (ARROYO, 2018).

Quando observamos a afirmativa de Santos (2017, p.17), que comenta a situação de moradores pobres de determinadas cidades, aponta que eles “[...] habitam na cidade sem direito à cidade, já que vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade”, evidenciando que muitas pessoas vivenciam situações diferentes em relação ao enfrentamento da pandemia, emergências sanitárias, fome, necessidades médicas e, mais especificamente no contexto escolar ao qual direcionamos nossos comentários, violência doméstica, emergências alimentares e a falta de acesso às tecnologias de comunicação digitais, ferramentas importantes para o desenvolvimento das atividades escolares no Ensino Remoto Emergencial.

Diante disso, é pertinente apontar que a tecnologia é um componente essencial no processo educacional, principalmente quando refletimos sobre o ERE, no entanto, nem todos os membros do corpo discente podem usar as mesmas ferramentas (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Em nível tecnológico, os fatores de desigualdade vão além dos dados sobre quantos domicílios têm conexão com a internet. É importante acrescentar que alguns lares têm apenas um computador para toda a família ou, em alguns casos, não têm nenhum. Outros não possuem *scanners*, o que dificulta muito sua formação escolar por não poderem vivenciar ou entregar seus projetos e trabalhos de casa da mesma forma (LEITE, 2018).

Tendo em vista a relevância dos processos educacionais que envolve professores e alunos, bem como as particularidades que os permeiam, neste contexto compreende-se que “[...] em virtude de uma sociedade na qual a informação e a comunicação são as principais engrenagens que movem as relações no mundo, permeado pelas evoluções tecnológicas” (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 2), a autoeficácia docente merece um olhar especial a esse contexto, centrado no desenvolvimento de novas pesquisas que envolvam essa temática, principalmente quando focalizamos o cenário global vivenciado.

Ao realizar pesquisas em plataformas educacionais, a literatura da área

educacional disponibiliza diversos estudos acerca das condições de acesso aos artefatos tecnológicos digitais, bem como da precarização de seu acesso por parte dos docentes e alunos. Matta *et al* (2021) destacam que é possível compreender que isso acontece em decorrência das modificações que vêm ocorrendo no mundo tecnológico, principalmente após a implantação do ERE em todo o mundo, sabendo que ele interfere diretamente no desenvolvimento das atividades escolares. É importante destacar a colocação de Rodrigues e Santos (2020) que analisam os ambientes de aprendizagem, sabendo que neles os docentes se encontram inseridos em duas dimensões de ações pedagógicas, a institucional e a pessoal.

Nos ambientes virtuais, tais ações são diferenciadas, sabendo que muitas vezes há uma equipe de trabalho que projeta o ambiente de aprendizagem. Assim,

[...] toda interação e inter-relação entre professores, alunos e o próprio saber no ambiente de aprendizagem virtual, devido às limitações e especificações das ferramentas de interatividade, podem sofrer transformações de espontaneidade voluntária para procedimentos provocativos e planejados (RODRIGUES; SANTOS, 2020, p. 34).

Analisando esses ambientes, os autores indicam que existem alguns fatores que são essenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem, tais como “[...] incrementar a interação e tornar a ambiência indireta, articulada por meio de alguma interface tecnológica entre os sujeitos no processo educacional, mais próxima da original, do concreto real” (RODRIGUES; SANTOS, 2020, p.34).

Nessa direção, a proposta do presente trabalho, que está relacionada a examinar o perfil docente de professores do Ensino Fundamental quanto à autoeficácia docente e ao acesso aos recursos digitais no contexto do ERE, poderá trazer uma grande contribuição relativa a esse constructo, considerando o momento emergencial que se fez presente na realidade escolar.

### 3 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa. Segundo Piovesan e Temporini (1995, p. 7), a pesquisa exploratória “[...] tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto em que ela se insere”. Assim, a pesquisa exploratória sugere a execução de um instrumento adequado à realidade dos indivíduos a que se propõe pesquisar, enquanto a pesquisa descritiva, tem o objetivo de descrever esta realidade, de modo que não ofereça interferência de quem está pesquisando. Com base nestes apontamentos, Pedroso, Silva e Santos (2017, p. 4) apontam que a pesquisa descritiva “tem como objetivo descrever um fenômeno ou situação em detalhe, permitindo abranger com clareza as características de um indivíduo, um grupo ou uma situação, bem como desvendar a relação entre os eventos”.

Manzato e Santos também expõem seu ponto de vista a respeito da abordagem quantitativa, revelando que ela pressupõe o uso de métodos que “[...] são utilizados quando se quer medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes etc. de um universo (público-alvo) por meio de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada” (MANZATO; SANTOS, 2012, p. 7).

#### 3.1 PARTICIPANTES

Os dados da pesquisa foram coletados junto a 88 professores do Ensino Fundamental de escolas diversas, localizadas em diferentes cidades de diferentes estados brasileiros, atuantes em sala de aula no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Do total de participantes, oito eram do gênero masculino e 80 do feminino.

Realizou-se também a comparação dos escores entre as variáveis categóricas levando em consideração a idade dos participantes, de acordo com as frequências. Observa-se que, entre as idades selecionadas, onze correspondiam à faixa etária de 20 a 29 anos, 27 de 30 a 39 anos, 28 deles de 40 a 49 anos, sendo essa a faixa etária majoritária e, por último, a de 50 a 59 anos que foi marcada por 22 participantes. Desse modo é correto afirmar que a faixa etária dos participantes

variou de 20 a 59 anos de idade, de ambos os gêneros, sendo a faixa etária de 40 a 49 anos, a maioritária, que correspondeu a 31,8% da amostra.

Quanto à formação acadêmica dos docentes, observa-se que a maioria dos participantes possui formação em Pedagogia, e em muitos casos, além da formação em Pedagogia, os participantes apresentam segunda formação, como mostra a Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1** Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

Graduação	Frequência
Administração e Pedagogia	1
Arte	1
Biologia	1
Ciências Biológicas	2
Ciências Biológicas E Pedagogia	1
Ciências Biológicas, Pedagogia, Espanhol, Português / Inglês	1
Curso Normal Superior	1
Educação Física	5
Letras	4
Letras e Pedagogia	1
Letras Português, Espanhol e Respectivas Literaturas e Comercio Exterior	1
Licenciatura em História	1
Matemática / licenciatura em matemática	2
Matemática e Ciências	1
Matemática, Pedagogia, Comercio Exterior E Moda	1
Pedagogia/Educação	53
Pedagogia e Artes Visuais	1
Pedagogia e Geografia	1
Pedagogia e Letras	2
Pedagogia e Licenciatura em Ciências	1
Pedagogia e Teologia	1
Pedagogia, Estética e Imagem Pessoal e Biologia	1

**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

É importante ressaltar que quatro participantes não informaram sobre a graduação cursada, mas registraram a Pós-Graduação cursada, sendo



desconsiderado esse dado na presente descrição sobre a formação.

### 3.2 INSTRUMENTO

Para a avaliação das crenças de autoeficácia docente dos professores de Ensino Fundamental diante do contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foram aplicados dois instrumentos. O primeiro trata-se de um questionário sociodemográfico relacionado à caracterização dos participantes, que apresenta questões como nome, idade, gênero e perguntas sobre o acesso docente às ferramentas (Apêndice I).

O segundo instrumento utilizado foi uma Escala de Avaliação das Crenças de Autoeficácia Docente elaborada por Souza, Lacerda, Andrade e Silva (2021), adaptada para o Ensino Fundamental no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com a aprovação das autoras.

A Escala compreende 28 itens, divididos em 2 fatores: O fator 1 trata da Autoeficácia para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia, composto por dezoito itens, enquanto o fator 2 está relacionado ao Acesso a Recursos para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia, composto por dez itens, sendo a escala do tipo Likert, variando de 1 (sinto-me pouco capaz) à 5 (sinto-me muito capaz). (ANEXO A)

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, e aprovado conforme Parecer n.º 5.098.211. Após sua aprovação, realizou-se o contato com a instituição coparticipante, para a organização e divulgação da pesquisa proposta.

Inicialmente, propôs-se a pesquisa em um Colégio de Aplicação localizado no Norte do Paraná. Para o início da aplicação da pesquisa, foi produzido um vídeo explicativo, com o intuito de orientar os participantes quanto ao preenchimento e envio da proposta, fornecendo também um pequeno texto que trouxesse ao participante algumas informações sobre a pesquisadora.

Para a realização da coleta de dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos participantes por meio do *Google Forms*, e

havendo concordância em participar da pesquisa, os participantes tinham acesso aos instrumentos de coleta de dados, na sequência. O *link* da pesquisa foi enviado por *e-mail* para cada participante, estando a pesquisadora disponível para esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir durante o preenchimento do formulário.

Por se tratar de um Colégio de aplicação, local onde os docentes são instruídos inicialmente a participar da realização destas pesquisas, esperava-se haver total colaboração, no entanto, apenas um professor participou no prazo estipulado de quinze dias. Diante do pequeno número de respondentes, foi protocolada uma emenda junto ao Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos, incluindo duas escolas municipais como coparticipantes, sendo uma delas urbana e a outra rural. Nessa tentativa, realizou-se um novo vídeo explicativo, na intenção de esclarecer aos participantes informações pertinentes sobre a pesquisa. No entanto, apesar de haver maior adesão de respondentes (34 participantes), ainda era um número aquém do esperado.

Na tentativa de aumentar a amostra, foi protocolada uma nova emenda junto ao Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos, e proposto o uso do método de bola de neve, que consiste em uma técnica de amostragem que se utiliza de redes de referência, por isso, sua utilização em pesquisas com grupos de difícil acesso torna-se apropriada e, neste caso, tendo em vista o contexto remoto em que esta foi apresentada e as limitações encontradas para conseguir a amostra. Este método prevê que após a apresentação dos primeiros participantes na pesquisa, ocorra a indicação de outros novos pelos respondentes, possibilitando que uma amostra maior desta população seja alcançada.

Para o andamento da aplicação desta pesquisa, foi produzido um novo vídeo explicativo, orientando os participantes em relação ao seu preenchimento, desta vez um pouco mais detalhado, tendo em vista a ausência de informações prévias sobre os respondentes em relação aos novos respondentes que poderiam participar da pesquisa, na intenção de ser bastante clara e direta em relação aos objetivos e dimensões do estudo. Desta forma, forneceu-se também, junto ao vídeo, um pequeno texto que norteasse o participante sobre a pesquisadora e intuito da pesquisa (Apêndice B).

Para a execução deste método, contou-se, inicialmente, com os contatos dos 34 participantes da pesquisa anterior, projetando sua participação no envio dessa

pesquisa aos seus pares, obtendo maior alcance deste estudo a outras realidades educacionais. A partir dessa ação, houve a adesão de 53 participantes, que somados aos 34 da coleta anterior e a um da coleta inicial, totalizaram os 88 participantes da presente pesquisa.

O questionário ficou disponível por 30 dias para que os professores pudessem responder e repassar aos seus pares. Por meio deste procedimento, professores do sul e sudeste do Brasil compuseram a amostra da pesquisa.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio da aplicação dos instrumentos foram inicialmente organizados e tabulados em planilhas do Excel®.

Para análise estatística, foi utilizado programa computacional: The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA.

Seguindo as orientações da escala utilizada e buscando apresentar a frequência e as estatísticas descritivas das variáveis para caracterização da amostra total, atribuiu-se pontuação às respostas dos participantes segundo a alternativa selecionada, que apresentava uma variação de 1 a 5 (escala tipo likert).

Para analisar os dados obtidos pela escala, empregaram-se procedimentos de estatística descritiva, promovendo o cálculo da frequência, média e desvio padrão, bem como a análise da consistência interna por meio do Alpha de Cronbach, no intuito de medir a confiabilidade da escala de crenças de autoeficácia e acesso a recursos no contexto do ensino remoto.

Para comparação dos escores das escalas entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para dois grupos e o teste de Kruskal-Wallis para três ou mais grupos, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis, e para a análise de correlação, o teste de correlação de Spearman.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $p < 0.05$ . A Figura 1, a seguir, traz melhor visualização dos caminhos percorridos na análise estatística descritiva e inferencial:

Figura 1 Caminhos da metodologia estatística

1 Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (gênero, idade, graduação, ...), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (escores das escalas, ...), com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis.

2 Para avaliar a consistência interna das escalas foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach.

3 Para avaliar a distribuição normal das variáveis numéricas foram usados os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk.

4 Para comparação dos escores das escalas entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para 2 grupos e o teste de Kruskal-Wallis para 3 ou mais grupos.

5 Para analisar a relação entre as variáveis numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis.

**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário sociodemográfico e da Escala de Autoeficácia Docente no contexto do Ensino Remoto, a fim de contemplar o objetivo proposto por esta pesquisa, que foi: examinar o perfil de professores de Ensino Fundamental de Instituições de Ensino Fundamental do Paraná quanto às crenças de autoeficácia docente e ao acesso aos recursos tecnológicos propostos no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Para tanto, as análises foram subdivididas em três tópicos: (1) Análise sociodemográfica dos participantes; (2) Análise do perfil dos professores quanto às crenças de autoeficácia docente e ao acesso aos recursos tecnológicos no ERE e (3) Análise dos dados sociodemográficos e sua relação com a autoeficácia docente e acesso aos recursos digitais.

### 4.1 ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES

No intuito de traçar um panorama relacionado à caracterização dos docentes, quanto às dificuldades ou não, encontradas (ou não) no Ensino Remoto Emergencial; adaptação do Ensino Presencial ao ERE; formação e experiência docente em EaD. Na sequência, apresenta-se a análise das respostas dos participantes às questões do questionário sociodemográfico. (Apêndice A). Conforme o instrumento apresentado, nas quatro primeiras questões, o entrevistado deveria responder sim ou não, enquanto na última delas, relacionada ao acesso à internet, foram ofertadas três alternativas: “em redes de wi fi abertas em lugar públicos”, “em minha casa por banda larga” e por último, “em minha casa por dados móveis”.

A Tabela 2, a seguir, apresenta a frequência e porcentagem (%) de respostas (Sim e Não) para as quatro primeiras questões propostas aos participantes.

**Tabela 2** Frequência e porcentagem (%) de respostas (Sim e Não) relacionadas ao ERE.

Questões	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Tem tido dificuldades na execução das aulas e atividades no formato remoto?	50	56,82	38	43,18
Houve adaptação das suas disciplinas para a modalidade a distância no grupo em que você leciona?	85	96,59	3	3,41
Você já havia feito capacitações sobre o ensino na modalidade a distância?	22	25%	66	75%
Você tem experiência como docente num curso/disciplina em EAD?	25	28,41%	63	71,59%

**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

Conforme se observa na Tabela 2, 50 participantes (56,82%) apontaram ter tido dificuldades na execução das aulas e nas atividades no formato remoto, o que representa sua maioria, enquanto 38 (46,18%) revelaram não ter tido dificuldade. Segundo Stevanim (2020), as múltiplas novas demandas, para as quais todos estavam despreparados e, em muitos casos, careciam de recursos adequados, representaram uma sobrecarga na crença nas capacidades de liderança e responsáveis pelo processo educacional, que também sofreram e que foram submetidos a um estresse considerável.

É coerente pontuar que esforços devem ser desprendidos para a efetivação de uma cultura digital na escola. Scherer e Brito (2020) mencionam que, nesse contexto, em especial, consideram-se necessários — ainda que não suficientes — dois aspectos centrais: “[...] o acesso a uma infraestrutura de tecnologia digital básica (acesso à rede de *internet*, computadores pessoais, *laptops* e/ou celulares, projetores e lousas digitais etc.), e processos de formação continuada de professores e gestores para integração dessas tecnologias ao currículo” (SCHERER; BRITO, 2020, p. 3). Pensando no desafio de remodelar a cultura escolar, esses processos, em muitos casos, implicam a rejeição de uma concepção de aprendizagem orientada pela transmissão de informação e, da mesma forma, a ideia do professor como detentor único do conhecimento sistematizado.

Os resultados obtidos pela pesquisa, apontam que sobre a adaptação das suas disciplinas para a modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), grande

parte dos participantes (96,59%) afirmou que houve adaptação e apenas três participantes (3,41%) informaram que não. Sabe-se que esse processo de mudança demandou grande esforço da equipe docente, no intuito de oferecer estratégias de ensino coerentes com o ERE.

Charczuk (2021, p. 4) comenta que as tecnologias digitais são consideradas como “[...] intermediadoras na relação entre professor, aluno e conhecimento, cada curso na modalidade a distância está ancorado em pressupostos teórico-conceituais que sustentam as práticas didático-pedagógicas”. Esses autores destacam que tais pressupostos estão articulados com as formas de uso dos recursos digitais e conduzem as relações entre os participantes do cenário educativo. Destacam, ainda, que o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas deve ser visto como uma ação pedagógica, que efetiva um deslocamento do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais.

Há que se considerar que o processo de adaptação de suas disciplinas para o ERE, conforme apontado pela maioria dos participantes, pode implicar não terem sido consideradas por eles as diferenças entre presencial e remoto. A esse respeito, Alliprandini e Rufini (2020) discutem que a simples transposição dos conteúdos da modalidade presencial para a modalidade a distância, o que se aplica ao contexto do ERE, na qual professores atuam como se não houvesse necessidade em realizar tais mudanças, evidencia uma acentuada dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Moreira *et al* (2020), a tecnologia, por si só, não é sinônimo de inovação nas práticas de ensino e é necessária uma interação entre o contexto e a ação pedagógica, que deve ser impulsionada pela reflexão crítica do docente, compreendendo que a ação pedagógica é complexa e mutante, pautada no planejamento e nas incertezas do contexto, aceitando as tecnologias digitais como parte integrante da nossa cultura.

Quando questionados em relação à formação acadêmica voltada para o Ensino Remoto, foram apresentadas aos participantes da pesquisa as seguintes questões: “Você já havia feito capacitações sobre o ensino na modalidade a distância?” e “Você tem experiência como docente num curso/disciplina em EAD?”. Os dados recolhidos revelam que 66 participantes (75%) apontam não terem feito capacitações sobre o ensino na modalidade a distância e 61 deles (71,59%) dizem

não ter experiência como docente em um curso/disciplina em EAD.

Em relação à relevância da formação, o documento oficial que trata dos Indicadores de qualidade da Educação, quando discute a dimensão 5 de seu componente, destaca a importância de se garantir a formação continuada aos seus profissionais (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p. 38). Conforme demonstrado na Tabela 2, 75% informaram não terem feito capacitações sobre o ensino na modalidade da EaD e 7,59% informaram não ter tido experiência como docentes num curso/disciplina em EaD.

A experiência de domínio é considerada por Bandura (2004) como uma das fontes de autoeficácia, que contempla uma avaliação das próprias capacidades para atingir um nível adequado de desempenho em uma tarefa e ambiente específicos. Mas, para um desempenho ideal, os professores devem gerir em dois níveis de pensamento: por um lado, sentirem-se capazes e, por outro, julgarem-se capazes. A combinação desses dois níveis indica conhecimento, implantação e gestão de competências ou habilidades que possuem, de modo que o sentimento de autoeficácia atua como um mecanismo cognitivo mediador entre seu conhecimento e suas ações pedagógicas (BANDURA, 2004).

Ao abordar a autoeficácia docente no que tange à formação acadêmica, Santos, Zanon e Ilha (2019) destacam uma da diversidade de obras em que Bandura (1986, 1993, 1997) discute este assunto, e suas falas demonstram que as crenças de autoeficácia funcionam como reguladores entre as reais capacidades do sujeito e o seu desempenho. Perceberam que a baixa autoeficácia pode influenciar a persistência em alcançar os objetivos da profissão selecionada, assim como a alta autoeficácia pode converter-se em maior motivação para a seleção das escolhas relacionadas à profissão, o que pode favorecer o seu comprometimento de maneira mais ativa com seu futuro profissional.

Ainda, tendo em vista que mais de 71% dos participantes declararam não possuir experiência em cursos EAD, conforme apontado anteriormente, Laguardia, Casanova e Machado (2010, p. 4) discutem os níveis de interação humana em atividades a distância, apontando que elas “[...] são elementos críticos no sucesso das experiências de aprendizagem em ambientes virtuais, pois possibilitam a criação de um alto nível de presença social que contribui significativamente para a efetividade das ações educacionais”. Dessa forma, entende-se que a interação social proporcionada pela utilização das ferramentas *on-line* modela o tipo de



relações que surgem nesses contextos educacionais e, desse modo, é influenciada diretamente pela participação dos envolvidos; assim, a experiência com esse tipo de modalidade educacional pode ser um fator decisivo no desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, na aquisição de sucesso em sua execução, experiência essa que poderia ter contribuído para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto do ERE.

Os saberes docentes são particulares para cada um e o professor é uma pessoa com características físicas e emocionais próprias; dessa forma, esse profissional faz a mediação de um processo formativo que envolve seres humanos com características igualmente distintas. Nesse sentido, Carmo e Franco (2019, p. 5) sinalizam que “[...] os saberes docentes são plurais e heterogêneos, porque resultam de sua cultura pessoal, acadêmica, experiencial e didático-pedagógica, aplicada para garantir a interação e a integração dos alunos em um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem” Os autores apresentam um estudo explanatório com cinco professores já atuantes na EAD, relacionando suas falas a alguns desafios de atuação na transição entre o ensino presencial e o ensino on-line, observando que “[...] um dos desafios na docência via web é a falta da corporeidade do aluno, fator que influencia o trabalho docente, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento, quanto do relacionamento interpessoal”(CARMO; FRANCO, 2019, p. 26). esses autores ainda apontam que, apesar da experiência dos docentes em EAD, eles também tiveram desafios pontuais quanto à incorporação das novas tecnologias à docência. Pode-se supor que os desafios dos docentes da presente pesquisa foram ainda maiores, ao considerar que grande parte deles realizaram essa transição do presencial para o remoto, sem possuir uma experiência anterior em EAD.

A última questão do questionário sociodemográfico abordou o tipo de acesso à internet disponível ao uso dos docentes envolvidos na pesquisa. Os dados destacaram que três participantes (3,41%) tiveram acesso à internet por meio de redes de wi fi abertas em locais públicos, 76 deles (86,36%) desenvolveram todas as aulas em suas casas por meio de banda larga e nove (10,23%) deles utilizaram a internet em suas casas por meio do uso de dados móveis.

Esses dados evidenciaram que a maioria dos professores pesquisados (86,36%) desenvolveram as atividades por meio de banda larga, em suas casas, e não no contexto de trabalho. Scherer e Brito (2020) apontaram que o fato de a

escola possuir equipamentos limitados, tendo em vista a demanda verificada, foi um dos fatores que dificultou o seu uso nas aulas de alguns recursos digitais em horários planejados pelas professoras. Dessa maneira,

[...] Algumas dessas dificuldades em relação à infraestrutura foram resolvidas, ao longo do período que estávamos na escola, das seguintes formas: algumas professoras compraram o seu próprio projetor; outras negociaram com todo o grupo de professores o pagamento mensal de uma rede *wi-fi* para terem acesso à internet em suas salas de aula; ou, ainda, usaram seus celulares em sala e *notebooks*, compartilhando com os alunos em algumas atividades. Nesse, tinham mais autonomia, evitando a dependência de horários definidos para usarem as tecnologias (SCHERER; BRITO, 2020, p.9)

Uma das questões que surge é sobre qual o índice de acesso à tecnologia pela população brasileira no período de pandemia. Pensando nisso, Luiza Tenente (2020) revela que, aproximadamente, 30% dos lares no Brasil não têm acesso à internet e, desse total, segundo o IBGE, o menor índice de lares conectados à internet está no Nordeste, com 69,1%.

Os dados apresentados na presente pesquisa corroboram os índices apontados, evidenciam a precariedade de condições de acesso aos recursos tecnológicos, mas também apontam que uma acentuada porcentagem de professores agiu proativamente em busca de utilizar a internet que possuísse melhor conexão e segurança, por meio dos dispositivos que possuíam ou que precisaram providenciar.

De acordo com Bandura (1997), acredita-se que as pessoas agem proativamente ao escolherem e mudarem os objetivos que estabelecem: elas lidam com objetivos múltiplos e, frequentemente, têm que escolher entre os conflitantes, respondem em uma variedade de meios possíveis para desempenhos deficientes, estabelecem elenco de opções para serem considerados baseados em seus julgamentos sobre a própria eficácia, avaliam o *feedback* a partir de seu conhecimento e preconceções e elaboram estratégias funcionais. (BANDURA, 1997, p. 133).

Portanto, ao agirem proativamente, de forma a garantir condições mais adequadas ao ensino e aprendizagem, ao retomar o modelo de reciprocidade triádica proposto por Bandura, em que há uma influência bidirecional entre os fatores pessoais, o comportamento e o ambiente, a possibilidade de maior interação entre os professores e os alunos, por meio do recurso tecnológico pode ter influenciado a

autoeficácia docente, por meio da experiência de domínio e de expectativas de resultado.

Vale ressaltar que o contexto educacional voltado para o ERE demandou uma diversidade de adaptações e a necessidade de acesso a recursos digitais que, em muitos casos, dependeu de que os próprios professores tivessem que providenciar os recursos necessários, de forma a propiciar a aprendizagem de seus alunos nesse novo contexto. Nesse sentido, segundo Dias (2009), é importante destacar que a Teoria Social Cognitiva se orienta por duas vertentes: uma que procura o esclarecimento dos "mecanismos básicos que governam o funcionamento humano" e outra que busca elucidar o "[...] funcionamento macroanalítico de fatores sociais no desenvolvimento, adaptação e mudança humanos" (DIAS *apud* BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.72). Nesse sentido, a modelação social se estabelece como fonte de problematizações que pode promover a fundamentação aos mecanismos de atuação.

Pensando nos desafios trazidos pelo ERE, em geral, os professores com alta crença de autoeficácia mostram maior abertura a novas ideias, estão mais dispostos a experimentar novos métodos de ensino, adaptam-se às necessidades dos alunos, planejam e organizam melhor suas aulas, dedicam mais tempo e energia aos alunos que se esforçam em sua aprendizagem, demonstram grande entusiasmo pelo ensino e são mais comprometidos com sua profissão (ESCOBAR, 2018), ao passo que esses mesmos profissionais que possuem uma baixa crença de autoeficácia se colocam em sentido oposto.

No intuito de problematizar as crenças de autoeficácia, Bandura, Azzi e Polydoro (2006) discorrem que elas possuem grande relação à escolha de determinada atividade, exercendo também influência no grau de motivação que utilizamos para sua execução das ações, determinando assim, os sentimentos em relação a elas. Nesse cenário, é possível estabelecer relações vigorosas entre a crença de autoeficácia docente e o desempenho dos alunos, como ilustra Bzuneck (1996). Se o bom desempenho dos alunos sinaliza aos professores que eles podem acreditar em sua capacidade de ensinar com eficácia, o alto senso de eficácia dos professores está diretamente associado ao melhor desempenho dos alunos, gerando um *feedback* positivo.

Nesta linha de pensamento, Alliprandini e Rufini (2020) apontam que a tecnologia viabilizou o ensino remoto e a democratização do conhecimento, todavia,

essa modalidade de ensino exige responsabilidades e compromentimentos acentuados de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, exige dos alunos uma determinada autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem, que podem efetuar escolhas que facilitem ou não esse processo. Nesse sentido, o papel do professor em organizar as atividades didáticas no contexto do ERE poderia possibilitar ou não o desenvolvimento de maior autonomia do aluno na organização do seu tempo e espaço de estudo.

De um modo geral, o senso de eficácia dos professores é influenciado por um ou mais fatores contextuais relacionados à sala de aula, tais como: condições organizacionais, influências externas, autonomia, exigências excessivas de papéis, salários insuficientes, baixo status social de reconhecimento e isolamento profissional, incerteza, sentimento de impotência, alienação e diminuição da moral docente. Em suma, a eficácia do professor estaria intimamente relacionada a variáveis educacionais significativas, como insistência do professor, entusiasmo, envolvimento e comportamento instrucional, e variáveis do aluno, como desempenho, motivação e autoeficácia (LEONARDO, 2019).

A seguir, apresentam-se os dados relativos à Escala de Avaliação das Crenças de Autoeficácia Docente e acesso a recursos para o ERE.

#### 4.2 ANÁLISE DO PERFIL DOS PROFESSORES QUANTO AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E AO ACESSO A RECURSO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

De acordo com a escala aplicada, os respondentes deveriam marcar uma alternativa em cada pergunta, seguindo a proposta da escala do tipo Likert que variava de 1 (sinto-me pouco capaz) a 5 (sinto-me muito capaz), buscando demonstrar sua crença de autoeficácia docente.

Para a análise da escala, utilizou-se a classificação proposta pelas autoras, levando em consideração dois fatores: (1) Autoeficácia para o ensino remoto em tempos de pandemia e (2) Acesso a recursos para o ensino remoto em tempos de pandemia.

A Tabela 3, a seguir, apresenta os coeficientes de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach), para medir a confiabilidade da escala de crenças de autoeficácia e acesso a recursos no contexto do ensino remoto da escala em questão. Conforme

pode ser observado, verificou-se uma boa consistência interna (alfa >0.60) para os fatores Autoeficácia para o Ensino Remoto em tempos de pandemia e Acesso a recursos para o Ensino Remoto em tempos de Pandemia, o que evidencia que os dois fatores da escala apresentaram alta confiabilidade mediante o Coeficiente Alfa de Cronbach.

**Tabela 3** Medidas do coeficiente de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach) de acordo com os fatores da escala

Escala/Fator	Nº de itens	Coeficiente $\alpha$ de Cronbach
<b>Fator 1 - Autoeficácia para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia</b>	18	0,973
<b>Fator 2 - Acesso a Recursos para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia</b>	10	0,942

Fonte: Organizada por esta pesquisadora.

Na sequência, apresenta-se uma análise dos dados obtidos por meio da aplicação da Escala de Autoeficácia Docente no contexto do Ensino Remoto. A Tabela 4, a seguir, descreve as Médias, Desvio-Padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo obtidos em função da variável gênero:

**Tabela 4** Médias, Desvio Padrão (Dp), Mediana, valores mínimo e máximo em função da variável Gênero

Gênero	Fatores	N	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máx
<b>Feminino</b>	AE para o Ens. Rem.	80	3,42	0,87	1,33	3,33	5,00
	Acesso a recursos	80	3,16	0,99	1,10	3,10	5,00
<b>Masculino</b>	AE para o Ens. Rem.	8	3,76	1,00	1,67	4,03	4,89
	Acesso a recursos	8	3,93	0,90	1,90	4,15	4,70

Fonte: Organizada por esta pesquisadora.

Para a realização da análise foi utilizado o teste de Mann-Whitney ( $p < 0,05$ ). A análise evidenciou diferenças significativas entre os gêneros feminino (3,16) e masculino (3,93) para o Fator 2 – Acesso a recursos para o ensino remoto, evidenciando que os participantes do gênero masculino apresentam maior acesso a recursos ( $z = 2,09$ ,  $p = 0,037$ ). Não foi evidenciada diferença significativa entre os participantes do gênero masculino e feminino para o Fator 1 - Autoeficácia para o

ensino remoto.

Discutindo as diferenças significativas evidenciadas, aponta-se o estudo elaborado por Matta *et al* (2021, p.162) que discute alguns temas relacionados à pandemia, entre os quais a maneira pela qual ela influencia diferentes grupos, apontando que “[...] homens e mulheres são afetados de forma diferente pelas epidemias.” Destaca-se o gênero feminino como um dos grupos de vulnerabilidade, por sofrerem com sobrecarga de tarefas, fator esse que interfere diretamente no seu trabalho, ainda mais em tempos de *home office*, em que o acesso a recursos tecnológicos essenciais é essencial, afirmando que “pandemia tem impactado diretamente no trabalho e na renda das mulheres brasileiras” (MATTA *et al.*, 2021, p.163).

Na sequência, a Tabela 5 evidencia as Médias, Desvio-Padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo obtidos em função da variável Faixa etária.

**Tabela 5** Médias, Desvio Padrão (Dp), Mediana, valores mínimo e máximo em função da variável Faixa etária

Faixa etária	Fatores	N	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máx
20 – 29	AE para o Ens. Rem.	11	3,44	0,64	2,17	3,44	4,28
	Acesso a recursos	11	3,41	0,83	1,80	3,40	4,60
30 – 39	AE para o Ens. Rem.	27	3,40	0,97	1,33	3,39	5,00
	Acesso a recursos	27	3,17	1,13	1,10	3,10	5,00
40 – 49	AE para o Ens. Rem.	28	3,28	0,93	1,94	3,08	5,00
	Acesso a recursos	28	3,06	1,05	1,60	2,95	5,00
50 – 59	AE para o Ens. Rem.	22	3,76	0,80	2,44	3,67	5,00
	Acesso a recursos	22	3,43	0,86	1,90	3,50	4,80

**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

A análise realizada por meio do Teste Kruskal-Wallis ( $p < 0,05$ ) não evidenciou diferença significativa entre os fatores da escala em função da faixa etária.

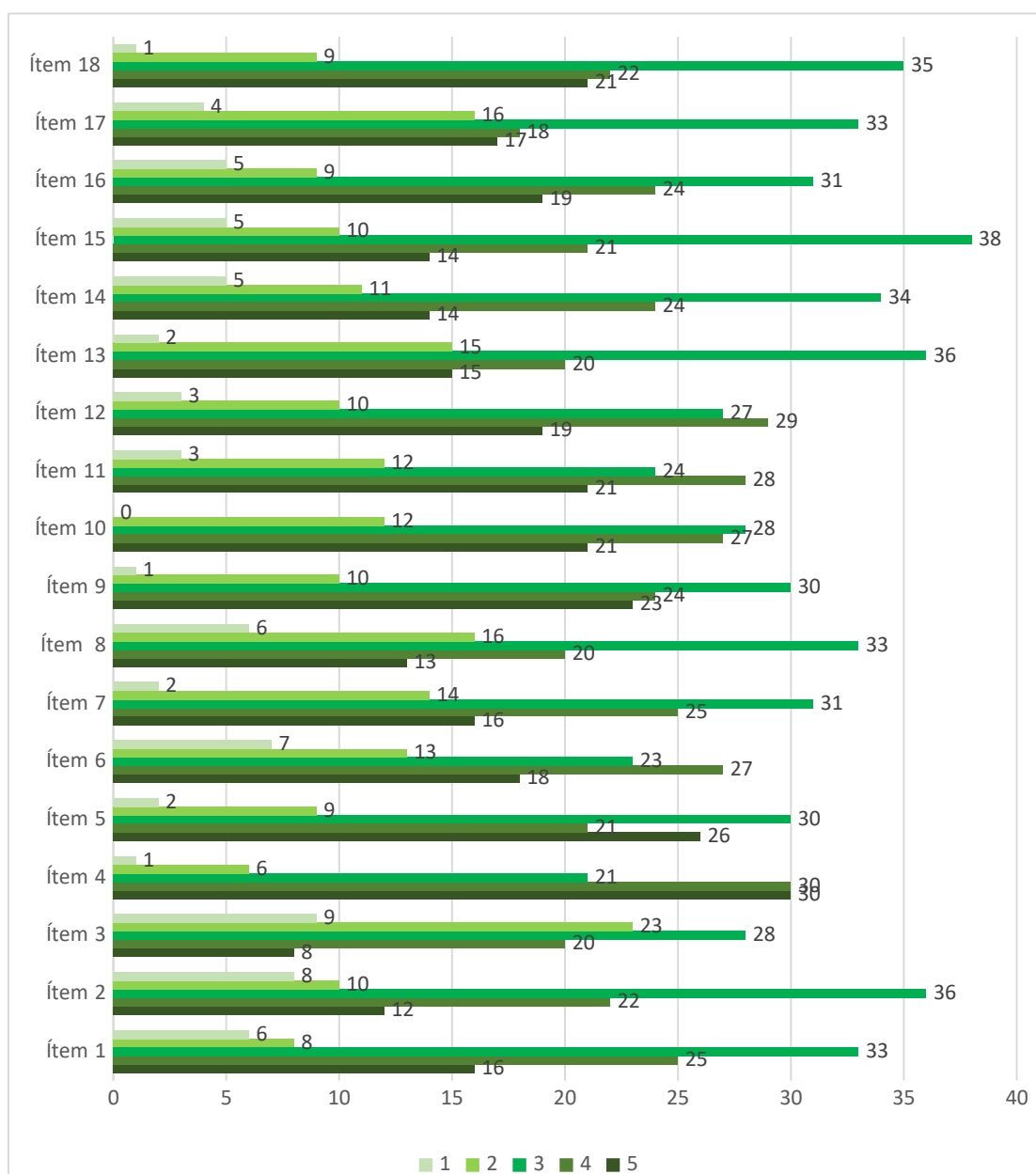
Nesse sentido, é importante lembrar que vivenciamos um capítulo importante da História da humanidade. Estamos cercados por artefatos tecnológicos (*smartphones, tablets, ultrabooks*, entre outros) e imersos em um cenário culturalmente envolvido por uma diversidade de incentivos relativos às mídias digitais. Coelho, Costa e Matar Neto (2018, p. 2) esclarecem que quando pensamos

em aprendizagem nos contextos midiáticos “[...] as crianças compartilham e promovem ações diferentes das de seus pais, principalmente se observarmos o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), isso se torna importante nesse contexto, tendo em vista a reestruturação do sentido de aprendizagem ao longo do tempo.

Quando refletimos sobre o processo de ensino e aprendizagem, comparando-o aos dados recolhidos neste trabalho, no que diz respeito à falta de evidências significativas relacionadas à idade, evidencia-se que o senso de autoeficácia dos docentes envolvidos na pesquisa não se diferenciou, o que pode levar à suposição de que os desafios enfrentados por eles relacionados a experiências anteriores e as condições objetivas de acesso aos recursos tecnológicos foram as mesmas, independentemente da faixa etária dos participantes.

Quanto ao uso dos recursos digitais no contexto emergencial vivenciado, foi demonstrada uma proatividade dos professores em criar condições para maior efetividade em suas aulas. O Gráfico 1, conforme pode ser observado a seguir, evidencia as frequências de respostas dos participantes para o Fator 1, de acordo com cada item da escala.

**Gráfico 1** Frequência de respostas dos participantes de acordo com o fator 1: Autoeficácia para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia



**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

**Legenda:**

- 1 - Ministras aulas on-line
- 2 - Oferecer aulas gravadas em formato de vídeo
- 3 - Capacitar os alunos nas tecnologias digitais
- 4 - Solucionar dúvidas dos alunos quanto a realização das atividades em geral
- 5 - Utilizar ferramentas adequadas para manter o relacionamento com os alunos
- 6 - Conciliar as atividades de Ensino Remoto com minhas atividades pessoais
- 7 - Adaptar minhas atividades de ensino presencial para atividades remotas
- 8 - Utilizar atividades inovadoras de ensino nas atividades remotas
- 9 - Buscar informações de forma autônoma referentes a utilização de ferramentas
- 10 - Adequar o conteúdo utilizando diferentes tipos de metodologias frente a possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos
- 11 - Fornecer apoio aos meus semelhantes para utilizar as tecnologias digitais



- 12-Oferecer feedback sobre o desempenho dos alunos nas atividades remotas
- 13-Gerenciar as demandas por parte dos alunos decorrentes da transição para as atividades remotas
- 14-Gerenciar as demandas por parte da instituição de ensino decorrentes da transição para as atividades remotas
- 15-Adaptar as estratégias utilizadas nas atividades de ensino considerando os diferentes meios de acesso dos alunos a estes recursos
- 16-Elaborar avaliações de aprendizagem para atividades remotas de ensino
- 17-Mediar as discussões e debate entre alunos por meio de videoconferência e outros recursos
- 18-Adaptar as estratégias utilizadas

As informações dispostas no Gráfico 1 permitem perceber a importância da crença de autoeficácia docente no processo de ensino e aprendizagem escolar, sendo este marcado por diferentes situações que a definem, acentuando a relevância das percepções do professor sobre sua prática diária. As questões da escala proposta se tornam ainda mais específicas, tentando relacionar as estratégias utilizadas pelos docentes na transição do ensino presencial para o ERE, bem como os desafios sentidos por eles no momento de realizar o planejamento de suas atividades, tendo em vista o novo formato vivenciado.

As respostas apresentadas pelos participantes são visualmente expressas pela maior frequência de respostas para a opção (3), na maioria dos itens, que representa um valor intermediário, ao considerar que a opção de resposta da escala aplicada variava de 1 a 5. Observa-se uma exceção para as questões 4 “Solucionar dúvidas dos alunos quanto a realização das atividades em geral”, 11 “Fornecer apoio aos meus semelhantes para utilizar as tecnologias digitais” e 12 “Oferecer *feedback* sobre o desempenho dos alunos nas atividades remotas”. Em relação a esses itens da escala, em especial os itens 4, 11 e 12 representam o uso de estratégias de ajuda/apoio aos alunos e professores, no sentido de tirar dúvidas, orientar professores sobre o uso dos recursos digitais e também dar feedback sobre o desempenho, que pelos dados apresentados, as opções de resposta ficaram entre 4 e 5.

Calderari, Vianna e Meneghetti (2022) relatam mudanças que afetaram tanto os aspectos materiais, quanto os físicos e emocionais dos docentes no contexto da pandemia, apontando sensações de insegurança ou de medo relacionadas à qualidade das aulas e ao aprendizado das alunas e dos alunos, o que indica o auxílio aos seus pares como uma estratégia pertinente.

Quanto aos itens 7 “adaptar minhas atividades de ensino presencial para atividades remotas”, 8 “utilizar atividades inovadoras de ensino nas atividades

remotas” e 9 “buscar informações de forma autônoma referentes à utilização de ferramentas”, que dizem respeito à transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial usando as ferramentas/atividades adequadas, esses itens apresentam uma frequência ainda maior na opção de resposta 3, o que demonstra, provavelmente um senso de autoeficácia mediano em relação ao uso dos aparatos digitais, relativos à necessidade emergente de transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE). Demandas essas que exigiram, além do uso de uma metodologia diferente, que os docentes buscassem aprender a maneira correta de inseri-las no planejamento diário.

Nesse contexto, Cordeiro (2020) aponta que reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios que permeiam a Educação diante do isolamento social vivenciado no País, sabendo que a pandemia fez com que profissionais tivessem que aprender a apresentar suas aulas em um formato diferente do que era realizado presencialmente. O autor evidencia o fato de que os educadores necessitaram de se reinventar para conseguirem ministrar suas aulas distantes da escola e dos alunos, atendendo às necessidades pedagógicas a distância utilizando o ensino remoto emergencial, enquanto os alunos passaram a vivenciar novas formas de aprender, sem o contato presencial do professor.

No mesmo sentido, é importante destacar as questões 10 “adequar o conteúdo utilizado diferentes tipos de metodologias frente a possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos”, 15 “adaptar as estratégias utilizadas nas atividades de ensino considerando os diferentes meios de acesso dos alunos a estes recursos” e 18 “adaptar as estratégias utilizadas”, que dizem respeito à adaptação das estratégias utilizadas em sala de aula no ensino remoto utilizando diferentes meios de acesso, o que demonstra uma preocupação por parte dos docentes em empregar estratégias eficazes quanto ao uso dos recursos digitais que atendessem à demanda apresentada.

Dessa maneira, utilizar ferramentas adequadas para manter o relacionamento com os alunos foi uma preocupação constante, tendo em vista que, de forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão, professores de todos os públicos, instituições e segmentos escolares tiveram que adaptar em tempo real o currículo, as atividades, os conteúdos e as aulas como um todo, reformulando-as, com as ferramentas à disposição, no intuito de atender o Ensino Remoto Emergencial, preocupados também com as condições de acesso aos recursos, por

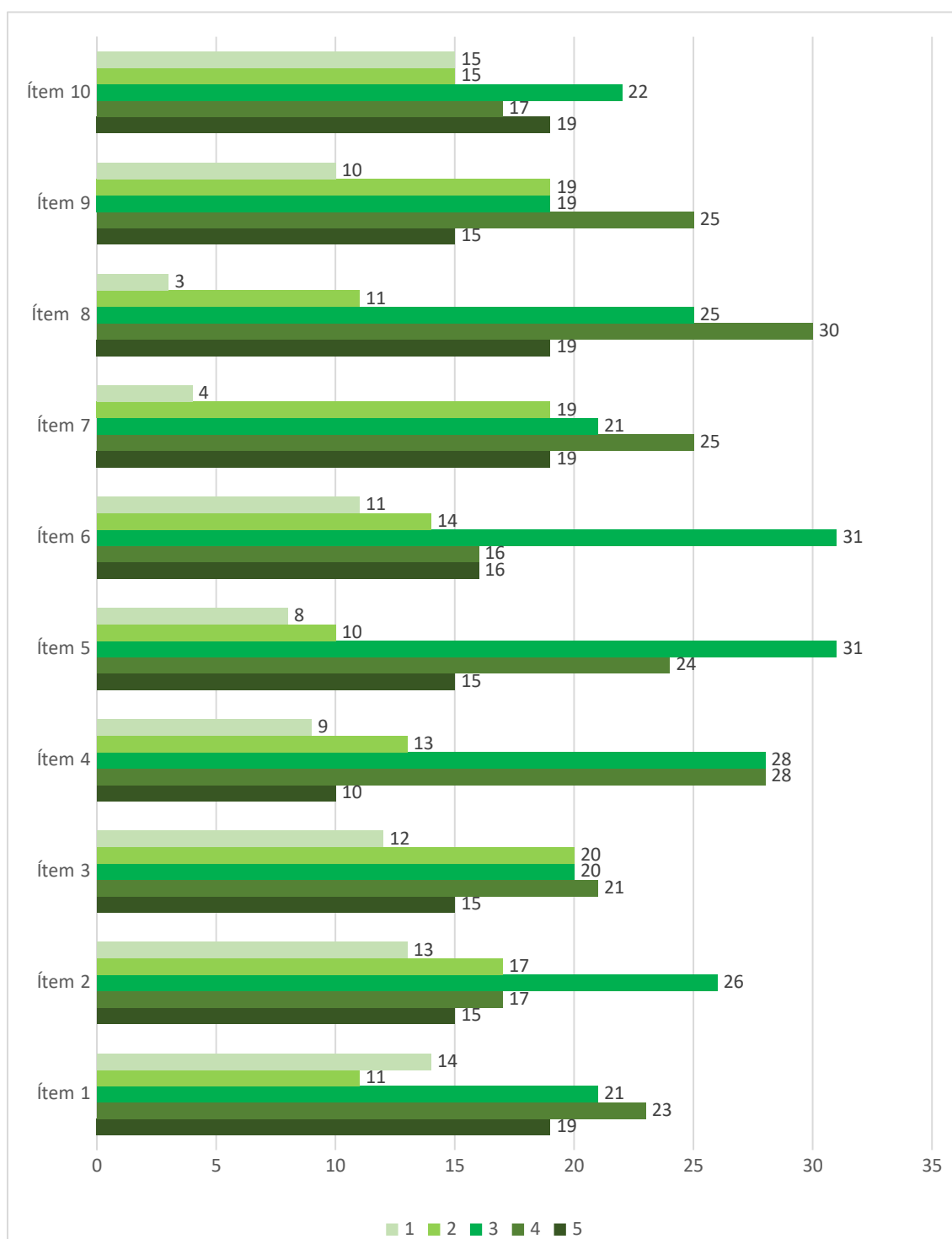
parte dos alunos, uma vez que esse contexto ressaltou ainda mais as diferenças sociais.

A UNESCO, em seu documento “A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19” (2020), discute esta temática apontando a necessidade de se pensar em novas estratégias de ensino que não enfatizem apenas a educação on-line, no caso, o Ensino Remoto Emergencial, uma vez que ele tende a exacerbar desigualdades sociais já existentes, que são niveladas nos ambientes escolares, desta maneira, o estudo aponta a necessidade de se pensar o futuro da Educação.

Explorando as pluralidades contidas na rotina docente, nesse caso, ainda mais acentuadas com o contexto do ERE, e discutindo os dados apresentados acima, concebe-se que “[...] o conhecimento das crenças docentes e das relações destas com suas ações poderá, portanto, viabilizar efeitos positivos e duradouros no processo de ensino-aprendizagem, beneficiando não só os alunos, mas também os próprios professores” (SADALLA, SARETTA E ESCHER, 2002, p. 108 *apud* AZZI; POLYDORO, 2006, p. 150). Nesse sentido, situa-se a importância destinada à autoeficácia docente na ação do professor.

Sabendo que a autoeficácia docente está relacionada a uma variedade de aspectos relacionados a atividades profissionais dos professores Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) destacam que vários estudos têm seu foco em esclarecer e conhecer as crenças de autoeficácia de um determinado domínio, sabendo que essas ações poderão auxiliar no planejamento de condições que fortaleçam tais crenças. Sabendo de tais aspectos e buscando considerar determinadas características dos professores e a sua relação com a autoeficácia, aponta-se um perfil docente que diferencia profissionais com crenças mais vigorosas daqueles com crenças mais enfraquecidas, como demonstra o Gráfico 2, a seguir:

**Gráfico 2** Frequência de respostas dos participantes de acordo com o fator 2:  
Acesso a Recursos para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia



**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

**Legenda:**

1-Local de trabalho silencioso, confortável e com iluminação adequada

2-Câmera, computador, microfone para videoaulas

3-Velocidade da internet para postar vídeos, ministrar aulas ao vivo e compartilhar documentos

4-Plataforma on-line fornecida pela instituição de ensino para disponibilizar as videoaulas

- 5-Tecnologias digitais da informação e comunicação que permitam a interação dos alunos e professores
- 6-Treinamento oferecido pela instituição de ensino para atualização de tecnologias para as aulas remotas
- 7-Orientação da instituição de ensino sobre a programação das atividades a distância
- 8-Informação compartilhada sobre estratégias de ensino com colegas docentes
- 9-Suporte técnico da instituição de ensino
- 10-Formação teórico prática sobre tecnologias digitais de ensino-aprendizagem

Ao analisar o fator 2 da escala utilizada, que verifica o acesso a Recursos para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia, observa-se a existência de dois eixos básicos: (1) acesso a recursos de forma particular pelos docentes, em que se verifica a disponibilidade e uso de determinadas ferramentas digitais, (2) acesso aos recursos fornecidos pelas instituições de ensino.

Pelos resultados apresentados, é possível verificar que grande parte dos respondentes optaram pelas respostas 3 e 4, com maior incidência para a opção 3. Em especial, em relação ao item 5, relacionado ao acesso a “tecnologias digitais da informação e comunicação que permitam a interação dos alunos e professores”, observa-se que um total de 31 participantes (35,22%), assinalaram a opção 3 da escala. Conforme a Portaria n.º 343 de 17 de março de 2020, apresentada pelo MEC, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de duração da pandemia do COVID-19 (BRASIL, 2020), todos os meios tecnológicos foram fundamentais nesse processo, o que pode ter sido um fator dificultador do processo ensino aprendizagem.

Quanto a formação para o ERE, o item 6 “treinamento oferecido pela instituição de ensino para atualização de tecnologias para as aulas remotas”, 31 dos participantes (35,22%) optaram pela alternativa 3, o que representa um valor mediano, ao considerar que as opções de resposta da escala aplicada variavam de 1 a 5. Vale ressaltar que os participantes da presente pesquisa são professores de diferentes escolas e estados, e o instrumento aplicado apenas indicava sobre nenhum acesso (1) a total acesso (5) em relação ao treinamento oferecido pela Instituição para atualização de tecnologias para as aulas remotas. Conforme Silva et al. (2020, p. 2), “[...] é importante que os gestores repensem capacitações em EaD, que instrumentalizem docentes para o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem dos discentes” sabendo que um dos desafios já mencionados nesse estudo é a formação continuada emergencial, tendo em vista que este é um ponto

sensível vivenciado pelos professores nesse contexto.

Ao pensar em formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional ao longo da História da Educação brasileira, percebe-se que mudanças frequentes fizeram parte da rotina dos educadores e, em cada momento histórico, houve a necessidade de adequar as práticas de modo a responder a um determinado contexto. Desse modo, entende-se que, a partir das transformações da sociedade, novas demandas são exigidas desses profissionais no âmbito educacional. Nessa perspectiva, Ferreira *et al* (2020) apontam que

[...] Diante dessa contextualização, reafirmamos a necessidade de uma formação pedagógica que articule o conhecimento científico com o didático, para que esse profissional, a partir da reflexão, se sobressaia com êxito, tanto nas questões impostas pela instituição, como nas que se vinculam à realidade social. Nessa direção, o cenário pandêmico trouxe outros entraves articulados a essa formação, como a utilização das mídias digitais sem formação devida, apesar de estarmos inseridos em um mundo envolvido pelo uso intenso das tecnologias digitais (FERREIRA *et al.*, 2020 p.7)

Levando em consideração os itens 7 “orientação da instituição de ensino sobre a programação das atividades a distância, 8 “suporte técnico da instituição de ensino”, assim como o 10 “formação teórico prática sobre tecnologias digitais de ensino-aprendizagem”, todas elas investigam o acesso dos docentes relacionados a treinamentos e formações por parte da instituição de ensino relacionadas às práticas docentes, tendo em vista a necessidade de um suporte técnico coerente, que alcançasse os objetivos propostos pelo contexto do ERE e os resultados evidenciam, por meio dos relatos, ainda pouco investimento das instituições em suprir essa necessidade.

Segundo Palu, Mayer e Schutz (2020)

[...] Com a popularização da tecnologia digital, experimentamos uma relação sem precedentes entre quantidade, velocidade e métodos de criação e disseminação de informações, alcançando inúmeras trocas, mudanças sociais e culturais, promovendo o surgimento de novas formas de pensar, sentir, agir e viver juntos. A existência dessas tecnologias no cotidiano das pessoas sempre foi um fator de mudança e formação de novos hábitos (PALU; MAYER; SCHUTZ, 2020, p. 16).

Pensando na definição de novos hábitos aliados à inserção das tecnologias, nesse contexto em especial, especifica-se a rotina diária vivenciada pelas pessoas

durante a pandemia, concebendo o coronavírus como um refletor e, conseqüentemente, um agravante das crises na nossa sociedade, destaca-se o estudo realizado por Dias (2021), que apresenta uma sociedade do cansaço, tendo em vista os dois lados da discussão. Por um lado, os contagiados que sofrem de extremo abatimento e esgotamento e, por outro, os saudáveis em *home office* que passam por um cansaço ainda maior do que antes no contexto presencial, tendo em vista a estrutura do trabalho realizado. “[...] É esgotante trabalhar sozinho, na frente da tela do computador, e a falta de contatos sociais é exaustiva. Tudo isso gera um impacto, porque todas as pandemias são geradoras de forte impacto social, econômico e político” (DIAS, 2021, p.1).

Essa mudança de hábitos afetou a todos e influenciou diretamente a interação entre professor e aluno, diante do isolamento social imposto. Crepaldi *et al* (2020) discutem as demandas psicológicas emergentes da pandemia Covid-19, tendo em vista as perdas em massa vivenciadas em um curto espaço de tempo, sabendo da necessidade de ressignificar perdas e enfrentar desafios durante e após a vigência da pandemia, o que salienta a importância do cuidado com a saúde mental dos indivíduos.

Discutindo essa interação, um ponto de reflexão pertinente ao contexto é a reorganização do trabalho docente, sabendo que “[...] há que se considerar que essa reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professoras e professores”. (SOUZA et al., 2021, p.6), pois, nota-se uma intensificação das atividades e metas que provocam uma extensão do trabalho.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 4) esclarecem que “[...]é pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros” Nessa perspectiva, indica-se a necessidade de observar um aspecto importante ao desenvolvimento do processo educativo, que é a saúde do professor. De fato, pode-se definir que as modalidades de trabalho remoto de docentes “[...] possuem a marca da combinação intensiva e extensiva do tempo de trabalho associado à precarização das condições laborais sob a determinação histórica de novos padrões gerenciais em tempos de excepcionalidade de trabalho” (GASPARINI; BARRETO;

ASSUNÇÃO, 2005, p. 6).

Em relação ao ERE, Moreira (2021) esclarece que

[...] esse processo, desencadeado em meio a uma pandemia, além de maximizar a exploração dos professores e jogar sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento das escolas, também tem contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros” (MOREIRA, 2021, p. 2)

A Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (2019, p 24), sabendo das inúmeras transformações impostas por esse período, destaca a existência de estatísticas atualizadas sobre os impactos socioeconômicos da Internet, que são fundamentais para a contribuir para a geração de políticas públicas coerentes que fortaleçam uma internet para todos. O estudo mostra que “[...] os efeitos assimétricos e não homogêneos na população criam uma disparidade na capacidade do indivíduo em criar e tratar informações e de transformá-las em conhecimentos que são requeridos por novos paradigmas da economia digital”

A Pesquisa apresenta desde 2005, “[...] os principais desafios para inclusão digital no Brasil, e, nesse período, já revelou inúmeros pontos de atenção para as políticas públicas da área. Um dos principais aspectos a serem enfrentados persiste desde o início da pesquisa: a desigualdade no acesso às TIC” (p.134), explorando a presença de internet nos municípios brasileiros e o uso da internet nos domicílios. A pesquisa apresentada explora o uso da internet em diversos aspectos, nesse caso, apresenta-se um foco voltado para as parcelas mais vulneráveis da população brasileira, nesse sentido acrescenta-se “[...] as disparidades também se apresentaram no território, afetando negativamente residentes de áreas rurais e também das regiões Norte e Nordeste do País, (p.134), evidenciando maiores dificuldades de acesso para essas regiões específicas do Brasil.

Diante de novos desafios vivenciados com o ERE, surgiram obstáculos que não eram comuns nos encontros presenciais, como dificuldades de conexão e engajamento dos alunos a distância, dando início a novas práticas pedagógicas. Diante dessa nova relação de mudanças sociais e culturais mencionadas, aponta-se o acesso aos recursos tecnológicos como fundamentais, na tentativa de amenizar a repercussão de limitações no cotidiano escolar e as crenças de autoeficácia percebidas pelos docentes. Na certeza de que a autoeficácia docente pode ser um



preditor determinante na aprendizagem do aluno, as implicações que o permeiam indicam relevantes aspectos norteadores para o planejamento, orientações e principalmente nessa pesquisa, o acompanhamento das formações docentes, que apresentam grandes efeitos nas práticas docentes.

A seguir são apresentados resultados relativos aos dados sociodemográficos e sua relação com a autoeficácia docente e acesso a recursos para o ERE.

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E SUA RELAÇÃO QUANTO A AUTOEFICÁCIA DOCENTE E ACESSO AOS RECURSOS PARA O ERE.

A Tabela 6 apresenta as médias, Desvio padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo para autoeficácia para o Ensino Remoto e para acesso a recursos em função dos participantes com e sem formação docente em EAD.

**Tabela 6** Médias, Desvio padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo em função dos participantes com e sem formação docente em EAD

Capacitações em EAD	Fatores	N	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máx
Não	AE para o Ens. Rem.	66	3,35	0,86	1,33	3,31	5,00
	Acesso a recursos	66	3,10	0,98	1,10	3,20	5,00
Sim	AE para o Ens. Rem.	22	3,77	0,91	2,00	3,72	5,00
	Acesso a recursos	22	3,61	1,00	1,70	4,05	5,00

**Fonte:** Organizada por esta pesquisadora.

Para a realização da análise relacionadas às capacitações em EAD foi utilizado o teste de Mann-Whitney ( $p < 0,05$ ). A análise evidenciou diferenças significativas entre os participantes que relataram ter feito ou não capacitações para o ensino na modalidade da EaD, para o Fator 2 – Acesso a recursos ( $p = 0,035$ ), sendo as maiores médias para os com capacitações (3,61), comparativamente aos sem capacitações (3,10). Não foram evidenciadas diferenças significativas para o Fator 1 – Autoeficácia para o ensino remoto.

Cury (2020) aponta que um grande esforço tem sido feito pelos professores para manter os processos de aprendizagem, tendo em vista que eles tiveram que se atualizar na gestão das ferramentas on-line, no desenvolvimento de recursos e na manutenção do ritmo de aprendizagem dos alunos, adaptando o material necessário

para cada curso, o que pode explicar, parcialmente, o fato de não haver diferenças entre os docentes com e sem capacitação, que precisaram reunir esforços para garantir os processos de aprendizagem.

Ross e Bruce (2007) concebem a eficácia do professor como uma expectativa que promove a aprendizagem nos alunos. Para complementar o que se entende por autoeficácia do professor, é fundamental levar em conta os elementos ou fatores associados a esse sentimento. Também foi demonstrado que a relação entre as crenças e o comportamento de um professor será mediada pelo contexto e pelas condições em que ele ensina (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Candau (2016) explora em sua produção que discute a construção de práticas educativas interculturais, a influência de determinados fatores que influenciam a prática escolar. segundo ela,

[...] os docentes se sentem continuamente pressionados pelos múltiplos mecanismos burocráticos, pelas condições de trabalho, pelas inúmeras avaliações locais e nacionais e pela necessidade de garantir desempenhos que permitam às escolas e aos sistemas de ensino obter cada vez mais resultados considerados melhores (CANDAU, 2016, p.9).

Diante desta perspectiva, destacando esta necessidade em adquirir melhores desempenhos, nota-se a insuficiência de formações em EaD apontada pelos participantes desta pesquisa, conforme mencionadas e apresentadas pelos dados, anteriormente.

A Tabela 7 mostra as médias, Desvio padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo para autoeficácia para o Ensino Remoto e para acesso a recursos em função dos participantes com e sem experiência como docente num curso/disciplina em EAD.

**Tabela 7** Médias, Desvio padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo em função dos participantes com e sem experiência como docente num curso/disciplina em EAD.

Experiência em EAD	Fatores	N	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máx
Não	AE para o Ens. Rem.	63	3,24	0,82	1,33	3,22	5,00
	Acesso a recursos	63	3,03	0,96	1,10	3,00	5,00
Sim	AE para o Ens. Rem.	25	3,99	0,82	2,44	4,06	5,00
	Acesso a recursos	25	3,73	0,96	1,70	4,00	5,00

Fonte: Organizada por esta pesquisadora.

Para a realização da análise voltada para a experiência docente em EAD, foi utilizado o teste de Mann-Whitney ( $p < 0,05$ ). A análise mostrou diferenças significativas ao comparar os participantes com e sem experiência, evidenciando maiores escores para o Fator 1 - autoeficácia para o ensino remoto ( $p < 0,001$ ) e para o Fator 2 - acesso a recursos ( $p = 0,003$ ) nos participantes com experiência. Embora a formação docente não tenha evidenciado diferenças significativas quanto à autoeficácia docente, a experiência anterior em EaD evidenciou que aqueles que tiveram essa experiência, apresentaram maior autoeficácia docente, bem como acesso a recursos digitais, pois a EaD exige, por sua natureza o uso de artefatos tecnológicos.

Diante desses resultados, destaca-se a pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021), que discutem as dificuldades na adoção de recursos e metodologias diferenciadas pelos professores nas práticas escolares, o que reforça a necessidade da formação continuada, da experiência docente e do suporte aos profissionais na aquisição e no uso das TDICs, frente aos desafios e perspectivas dos docentes nesse período pandêmico.

Ferreira e Barbosa (2020) apontam que a situação para se praticar a docência remota e o acesso a essa modalidade de ensino sofrem acentuadas adversidades que limitam ainda mais o acesso à educação. Nesse sentido, acreditando que a Educação exerce forte influência nas transformações da sociedade, acredita-se que ela também reforça a capacidade crítica do indivíduo e garante o desenvolvimento dessa mesma sociedade.

Com base nessa ideia e refletindo a fala de Cury (2020), que destaca a marcante falta de preparo do sistema presencial das escolas, tendo em vista que ao longo do período pandêmico, uma significativa quantidade de escolas que possuíam mais recursos conseguiram adaptar-se mais rapidamente ao cenário digital, elaboraram uma nova estrutura de realização das tarefas escolares, afirmação esta que reforça a desigualdade vivenciada nesse período. Algumas escolas do setor público já viviam situações problemáticas antes do período pandêmico, enquanto que escolas do setor privado ofereciam maior acesso à recursos. A desigualdade gerada pelas diferentes estruturas, em relação à Educação, associada a crise causada pela Covid-19, em 2020, levou ao encerramento das aulas em escolas e em universidades, o que afetou mais de 90% dos estudantes do mundo, segundo a

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020). Conforme a Unesco, após um ano do início da pandemia em 2020, “[...] quase metade dos estudantes do mundo ainda se sentem afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas, e mais de cem milhões de crianças adicionais cairão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura, como resultado dessa crise de saúde”. (DIAS, 2021, p.2).

Um estudo recente de Cipriani, Moreira e Carius (2021) explorou a docência na Educação Básica, no contexto brasileiro, durante a pandemia da Covid-19, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais, incorporada diante da necessidade de isolamento social, analisaram os desafios e as perspectivas dos docentes no período de pandemia, destacando as preocupações docentes com as acentuadas desigualdades, as principais dificuldades nas práticas educativas curriculares e as expectativas dos profissionais da educação com o retorno às escolas.

Assim, reafirma-se a necessidade de monitoramento contínuo da eficácia de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente, nesse caso, dos docentes, sabendo da sua relevância nesse processo e avaliando o contexto de retorno às atividades de trabalho, que precisa ser direcionado, com adoção de estratégias de construção participativas. Tais medidas configuram-se como importantes procedimentos de proteção à uma educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da presente pesquisa foi examinar o perfil de professores do Ensino Fundamental quanto às crenças de autoeficácia docente e ao acesso aos recursos digitais no contexto do ERE. Para atender ao objetivo geral, buscou-se descrever o nível de autoeficácia de professores do Ensino Fundamental para o ensino remoto em tempos de pandemia e caracterizar o perfil de professores do Ensino Fundamental quanto ao nível de autoeficácia docente e acesso a recursos em função de gênero, faixa etária, formação e experiência docente na EaD.

Quanto ao nível de autoeficácia docente, observou-se que, na maioria dos itens da escala, que apresentava um continuum de 1 a 5, houve uma alta frequência em relação a opção de resposta 3, o que revela um valor intermediário relacionado à autoeficácia docente. Esse resultado pode indicar que, apesar de os professores participantes já terem certa experiência docente no contexto presencial, tiveram que se adequar ao ERE, sem uma formação adequada, o que pode ter refletido na opção de resposta.

Ao considerar que os professores participantes da presente pesquisa eram de diferentes localidades do Brasil, e conseqüentemente vivenciavam realidades distintas, investigar mais detalhadamente sobre a oferta ao não de capacitações para o atendimento do ERE, como foram as capacitações, se possibilitaram maior segurança em relação ao uso dos recursos digitais disponíveis e ao emprego de estratégias que os levassem a perceber maneiras de se transpor didaticamente os conteúdos, atendendo aos objetivos esperados, poderia elucidar com maior clareza sobre a formação desses professores e possíveis relações com a autoeficácia docente para o ensino remoto.

Vale destacar que a experiência em EaD, conforme apontado pelos dados, evidenciou que os participantes com experiência apresentaram maiores médias relacionadas a autoeficácia docente e acesso a recursos digitais, o que ressalta a importância da prática docente. Portanto, embora a formação docente não tenha evidenciado diferenças significativas quanto à autoeficácia docente, a experiência anterior em EaD apontou que aqueles que tiveram essa experiência, apresentaram maior autoeficácia docente, bem como acesso aos recursos digitais

Em relação à caracterização dos participantes quanto ao nível de autoeficácia

docente e acesso a recursos em função de gênero, faixa etária, formação e experiência docente na EaD, os resultados evidenciaram diferenças significativas em função do gênero dos participantes, no que diz respeito a acesso a recursos para o ensino remoto, destacando que os participantes do gênero masculino apresentaram maior acesso aos recursos digitais. Desta maneira, tendo em vista que os índices de maiores acessos a recursos foram representados pelo gênero masculino e grande parte dos docentes presentes nas escolas atualmente são do gênero feminino, sendo elas de maior quantidade e menor acesso, questiona-se o reflexo deste fator em toda a educação básica.

Com o intuito de identificar as condições de acesso a recursos pelos docentes, explorou-se o tipo de acesso à internet disponível ao uso dos docentes para a realização de suas atividades escolares. Os dados revelaram que a maioria dos professores desenvolveram todas as aulas em suas casas, por meio de banda larga e não no contexto de trabalho. Desse modo, demonstrou-se uma prática proativa por parte dos docentes em busca de utilizar a internet que possuía melhor conexão e segurança, por meio dos dispositivos que possuíam ou que tomaram a iniciativa de providenciar.

Além dos desafios encontrados pelos participantes, destacam-se também as dificuldades encontradas pela pesquisadora na constituição da amostra, que requereu definir diferentes estratégias para atingir um número suficiente de participantes e, conseqüentemente, um maior tempo para a coleta de dados e persistência da pesquisadora.

Considera-se como limitação da pesquisa o emprego do autorrelato, que apesar de trazer informações relevantes, fornece os dados a partir do julgamento dos participantes; essas respostas podem ser dadas com base no que se considera ser mais aceito socialmente e, imbuído de uma preocupação em estarem sendo avaliados como docentes, em especial nesse contexto adverso em que se encontravam no momento da pesquisa.

Destaca se também o fator relevante a ser considerado, que foi o fato de que o instrumento foi adaptado para ERE, para que atendesse aos objetivos propostos, o que revela a necessidade de que haja construção e validação de um instrumento específico para o Ensino Remoto Emergencial. Observa se que muitos recursos que foram necessários para ERE, têm sido utilizados no ensino presencial, o que requer a necessidade de estudos sobre o uso dos recursos digitais e de um instrumento

validado para essa realidade, embora os valores do alfa de Crombach tenham evidenciado alta confiabilidade dos dados apresentados em relação ao uso da escala adaptado ao ERE.

É certo que foi necessário o enfrentamento do cenário educacional após a Covid-19, e o Ensino Remoto Emergencial trouxe consigo uma diversidade de desafios e também aprendizagens permanentes. De fato, o uso de recursos digitais se tornou obrigatório neste período, mesmo entre aqueles que tinham pouca experiência digital ou que não tinham clareza sobre a importância desses recursos para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontado anteriormente, o simples uso das ferramentas não promove a inovação desejada neste contexto, o que requer reflexões contínuas sobre o uso destes artefatos, no sentido de reconhecer a sua importância no contexto escolar. Todavia, há que se destacar também que esse cenário evidenciou ainda mais as diferenças sociais relacionadas às condições de acesso aos recursos necessários ao ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de formação docente e de disponibilização de recursos por parte das instituições de ensino.

Aparenta-se a necessidade de que mais pesquisas sejam desenvolvidas, tomando-a como forma de ampliação dos saberes a respeito das crenças de autoeficácia docente e de acesso aos recursos digitais no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Por fim, foi possível observar aspectos relevantes sobre as crenças de autoeficácia docente, em especial sobre a importância da formação docente como elemento fundamental a uma prática pedagógica que conduza a uma avaliação docente positiva sobre sua capacidade para organizar e realizar as atividades exigidas e necessárias para atingir os resultados educacionais, fator esse de grande importância para a elevação do nível de autoeficácia docente.

## REFERÊNCIAS

ABBASIAN, Gholam-Reza; HARTOONIAN, Anahid. Using Self-Regulated Learning Strategies in Enhancing Language Proficiency with a Focus on Reading Comprehension. **English Language Teaching**, London, v. 7, n. 6, p. 226, 2014.

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC (coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2004. ISBN 85-86382-03-5

ALLIPRANDINI, Paula M. Zedu; RUFINI, Sueli E. A autorregulação é condição imperativa para o sucesso da aprendizagem de estudantes no contexto de Educação a Distância? *In*: FRISON, Lourdes Maria B.; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 253-273.

ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olímpia; LOURENÇO, Abílio Afonso. A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 501-520, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (ed.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações sobre a autoeficácia docente. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 3.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, jul/dez 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Ball-14/publication/228635323\\_Sociologia\\_das\\_politicas\\_educacionais\\_e\\_pesquisa\\_critico-social\\_uma\\_revisao\\_pessoal\\_das\\_politicas\\_educacionais\\_e\\_da\\_pesquisa\\_em\\_politica\\_educacional/links/54339be20cf20c6211be5634/Sociologia-das-politicas-educacionais-e-pesquisa-critico-social-uma-revisao-pessoal-das-politicas-educacionais-e-da-pesquisa-em-politica-educacional.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Ball-14/publication/228635323_Sociologia_das_politicas_educacionais_e_pesquisa_critico-social_uma_revisao_pessoal_das_politicas_educacionais_e_da_pesquisa_em_politica_educacional/links/54339be20cf20c6211be5634/Sociologia-das-politicas-educacionais-e-pesquisa-critico-social-uma-revisao-pessoal-das-politicas-educacionais-e-da-pesquisa-em-politica-educacional.pdf)

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Editora W. H.



Freeman and Company, 1997.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, p. 191-215, 1977.

BANDURA, Albert. The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. *In*: SALANOVA, María Luísa; GRAU, Rosa María; CIFRE, Eva; LLORENS, Susana; GARCÍA-RENEDO, Mónica (ed.). **Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia**. Castellón, ES: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones 2004. p. 25.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

BARROS, Marizeth; SANTOS, Ana Cristina Batista dos Santos. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 112, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10818>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, v. 53, p. 39, 17 mar. 2020.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de autoeficácia dos professores. *In*: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila D. Tolaine. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. p. 115–134.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufin. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 1.

CAHAPAY, Michael B; ANOBA, George Louie D. Technological pedagogical knowledge self-efficacy and continuance intention of Philippine teachers in remote education amid COVID-19 crisis. **Journal of Pedagogical Research**, Düzce, v. 5, issue 3, p. 68-79, 2021.

CALDERARI, Egon Bianchini; VIANA, Fernando Ressetti Pinheiro Marques; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Profesores todo el tiempo: un estudio sobre las condiciones materiales, físicas y psicológicas de los profesores de educación superior durante la pandemia del covid-19. **Revista Eletrônica de**

**Administração**, Porto Alegre, julho 2022. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/read/a/6HvcGBsDyvzNFMMSDrvGsww/>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa [on-line]. 2016, v. 46, n. 161 Acesso em: 3 Dezembro 2022, pp. 802-820. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143455>.

CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Alexia Pádua. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.35, 2019. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/9fa3/aa1332047de685902be4e4a5c71ca56e05aa.pdf?\\_ga=2.17412539.367550765.1673269683-244123911.1673269683](https://pdfs.semanticscholar.org/9fa3/aa1332047de685902be4e4a5c71ca56e05aa.pdf?_ga=2.17412539.367550765.1673269683-244123911.1673269683).

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade** [on-line]. 2020, v. 45, n. 4 [Acessado 26 Novembro 2022] , e109145. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Epub 11 Jan 2021. ISSN 2175-6236.

CIPRIANI, Flávia Marcele, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CARIUS, Ana Carolina. **Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia**. Educação & Realidade [on-line]. 2021, v. 46, n. 2. Acesso em: 3 Dezembro 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Epub 09 Jun 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>.

COELHO, Patricia Margarida Farias, COSTA, Marcos Rogério Martins e MATTAR NETO, João Augusto . **Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais**. Educação & Realidade [on-line]. 2018, v. 43, n. 3 Acesso em: 28 Novembro 2022, pp. 1077-1094. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623674528>. Epub 09 Abr 2018. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623674528>.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: [dahttp://idaam.siteworks.com.br](http://idaam.siteworks.com.br).

COSTA, Elis Regina da; ASSIS, Maria Paulina. Crenças de autoeficácia na Educação: revisão sistemática do período 2007-2017. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1909-1929, 2019.

CREPALDI, Maria Aparecida et al. Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [on-line]. 2020, v. 37 Acesso em: 2 Dezembro 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200090>. Epub 01 Jun

2020. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200090>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

DAVID, Célia Maria *et al.* **Desafios contemporâneos da educação** (Orgs. 2015 DAVID, CM., et al., orgs. Desafios contemporâneos da educação [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, 370 p. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [on-line]. 2009, v. 26, n. 4 .Acesso em: 26 novembro 2022, pp. 563-564. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000400016>. Epub 23 Fev 2010. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000400016>.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [on-line]. 2021, v. 29, n. 112 Acesso em: 2 Dezembro 2022, pp. 565-573. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. Epub 05 Jul 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>.

DIKMEN, Cemal Hakan; DEMIRER, Veysel. The role of technological pedagogical content knowledge and social cognitive variables in teachers' technology integration behaviors. **Participatory Educational Research (PER)**, Wrsaw, v. 9, n. 2, p. 398-415, Mar. 2022.

ESCOBAR, Annia Esther Vizcaino; MORALES, Karla López; KLIMENKO, Olena. Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. **Katharsis: Revista de Ciencias Sociales, Colombia**, n. 25, p. 75-93, 2018.

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA, Roraima Alves da e; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutti. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação** [on-line]. 2017, v. 22, n. 71 [Acessado 26 Novembro 2022] , e227164. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>. Epub 13 Nov 2017. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>.

FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B.; MELO, K. E. S.; PEIXOTO, A. C. B.

Considerações sobre a formação docente para atuar on-line nos tempos da pandemia de COVID-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24761. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em: 6 dez. 2022.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa** [on-line]. 2005, v. 31, n. 2 Acesso em: 3 dezembro 2022, p. 189-199. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003> ; Epub 23 Fev 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>.

HERNANDEZ JACQUEZ, Luis Fernando; CENICEROS CAZARES, Delia Inés. Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? **Innovación Educativa (México, DF)**, México, v. 18, n. 78, p. 251, Dic. 2018.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; WINTERSTEIN, Pedro José. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 825-839, 2011.

INÁCIO, Isabelle Abrão; MARTINS, Gabriela Aparecida; RAMOS, Tatiana Oliveira; OLIVEIRA, Fabiana Lúcio de. Utilização de mapa mental como recurso didático em aulas remotas. **Anais Educação em Foco**: IFSULDEMINAS, Pouso Alegre, MG, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/112>

LAGO, Nicole C.; TERRA, Stela X.; CATEN, Carla Schwengber ten; RIBEIRO, José Luis D. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391–406, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.14439

LAGUARDIA, Josué; CASANOVA, Ângela; MACHADO, Rejane. A experiência de aprendizagem on-line em um curso de qualificação profissional em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 1, p. 4, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000100006>. Acesso em: 7 set. 2022.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Módulo III - Escola**: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Curso de Aperfeiçoamento. Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

LEONARDO, Fátima Cristina Luiz; MURGO, Camélia Santana; SENA, Bárbara

Cristina Soares. A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior. **EccoS–Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 255-272, 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [on-line]. 2016, v. 46, n. 159. Acesso em: 2 dezembro 2022, pp. 38-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143572>.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. São José do Rio Preto: Departamento de Ciência de Computação e Estatística, IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: [http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2012\\_1/ELABORACAO\\_MARTINS](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_MARTINS), Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., and SEGATA, J., eds. Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [on-line]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0. <https://doi.org/10.7476/9786557080320>

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201>. Acesso em: 20 maio 2021.

MODELSKI, George; DEVEZAS, Tessaleno; THOMPSON, William R. (ed.). **Globalization as evolutionary process: modeling global change**. London: Editora Routledge, 2008.

MOUZELIS, Nicos. The subjectivist-objectivist divide: against transcendence. **Sociology**, Brasília, DF, v. 34, n. 4, p. 35, 2000.

MOREIRA et al. (orgs.) **Inovação na educação com TIC**. Portugal: Universidade

aberta, 2020. Acesso em 2 dezembro 2022. Disponível em: VI Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2020: livro de atas | Jose Moreira - Academia.edu

NUNES, Mariana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v.9, n.1, p.29-42, jun. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s167933902008000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s167933902008000100004&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 04 dez. 2022

PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.). **Desafios da Educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

PEDROSO, Júlia de Souza; SILVA, Kauana Soares da; SANTOS, Laiza Padilha dos. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017. Disponível em: <http://unisantacruz.edu.br/revistas/index.php/JICEX/article/view/2604>. Acesso em: 22 maio 2021.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista** [on-line]. 2021, v. 37. Acesso em: 26 novembro 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>. Epub 30 Abr 2021. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic\\_dom\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf) Acesso em: 4 dez. 2022. [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic\\_dom\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf)

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméia Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 7, ago. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2021.

PRADEL, Claudia e DÁU, Jorge Alberto Torreão. A Educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [on-line]. 2009, v. 17, n. 64 [Acessado 30 Novembro 2022], pp. 521-548. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300007>. Epub 16 Nov 2009. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300007>.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO, Fabio Rafael. Jogos digitais na escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, p. 531-550, 2018.

ROCHA, Elizabeth Matos; LIMA, Juliana Maria da Silva. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377-390, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.14526

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila. Morgana Galdino dos (Orgs.) **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. ISBN 978-65-5621-095-7. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf>

ROSS, John; BRUCE, Catherine. Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. **Journal of Educational Research**, Washington, v. 101, n. 1, p. 50-60, 2007.

SANTOS, Acácia A. Angeli; ZANON, Cristian; ILHA, Vanessa Domingues. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 36, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?# Livesdejunho. In: SANTOS, Edméa. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes**: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19, 2020. p. 57.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. **Integração de tecnologias digitais ao currículo**: diálogos sobre desafios e dificuldades. Pesquisa de Pós-Doutorado realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com bolsa do Programa Nacional de Pós Doutorado

SILVA, Andrey Ferreira da et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos

de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [on-line]. 2020, v. 30, n. 02. Acesso em: 2 dezembro 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300216>. Epub 24 Jul 2020. ISSN 1809-4481. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300216>.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da; PEREIRA, Bryan Kenneth Marques; OLIVEIRA, Jorge Alexandre Maia de; SURDI, Aguinaldo Cesar; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 57-70, 2020.

SOUZA, A. C. B. de, LACERDA, C., ANDRADE, R. B. N. M., SILVA, F. H. M. da. Autoeficácia docente e acesso a recursos na transição para o ensino remoto emergencial: validação de escalas psicométricas. **Revista Psicologia**, 2021. submetido.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, p. 3, 2021.

SOUZA, Katia Reis de et al. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia**. Trabalho, Educação e Saúde [on-line]. 2021, v. 19 Acesso em: 3 Dezembro 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Epub 19 Out 2020. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>.

SOUZA, Sandra Lúcia Pacheco de Almeida Costa. **Autoeficácia no trabalho docente**: o uso de tecnologia digital e virtual no processo de ensino e aprendizagem. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2015. <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/400>.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis: Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

TENENTE, Luiza. Ideb 2021, índice que mede a qualidade da educação brasileira, varia pouco em relação a 2019, mas dados são 'enganosos'. **G1**, São Paulo, 16 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/16/resultados-do-ideb-2021-indice-que-mede-a-qualidade-da-educacao-brasileira.ghtml>. Acesso em: 26 set. 2021.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 783-805, 2001. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)



TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita W.; HOY, Wagner K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, Washington, v. 68, n. 2, p. 202–248, 1998.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 4 jun. 2020. <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UYSAL, Derya. Emergency distance education experience of primary school teachers teaching first grade students. **International Journal of Progressive Education**, Turkey, v. 17, n. 3, p. 229-249, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: **Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. 2008.

WEBB, Lorraine C.; KOHLER, Karen; PIPER, Rebekah. Teachers' preparedness and professional learning about using educational technologies during the COVID-19 pandemic. **Journal of On-line Learning Research**, Waynesville, NC, v. 7, n. 2, p. 113-132, 2021.

ZEE, Marjolein; KOOMEN, Helma M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. **Review of Educational Research**, Washington, v. 86, n. 4, p. 981-1015, 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Questionário Sociodemográfico

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos.

Gênero:

Masculino

Feminino

Graduado em?

\_\_\_\_\_

Nível de pós-graduação

Especialização (pelo menos 360h /aula);

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

Não cursei pós-graduação

Caso tenha cursado Pós-graduação, informe a área do curso

\_\_\_\_\_

Tem tido dificuldades na execução das aulas e atividades no formato remoto?

Sim  Não

Houve adaptação das suas disciplinas para a modalidade a distância no grupo em que você leciona?

Sim

Parcialmente

Não

Você já havia feito capacitações sobre o ensino na modalidade a distância?

Sim

Não

Você tem experiência como docente num curso/disciplina em EAD?

Sim

Não

De que forma você costuma ter acesso a internet para realizar as atividades de ensino proposta no seu curso?

Não possuo

Em redes de wifi abertas em locais públicos

- ( ) Na minha casa por dados móveis
- ( ) Na minha casa por banda larga

## APÊNDICE B

Mensagem enviada aos participantes da pesquisa

*“Olá, sou a Dayane, aluna do mestrado em Educação da Uel e peço a sua colaboração respondendo minha pesquisa. É bem rapidinho e sobre um assunto muito importante ao nosso contexto educacional. Me coloco à disposição para sanar qualquer dúvida, de acordo com a metodologia adotada, peço também que repassem para seus amigos professores do Ensino Fundamental. Um super beijo e desde já agradeço muito”.*

## ANEXOS

### ANEXO A

Escala de Autoeficácia Docente no contexto do Ensino Remoto.  
Elaborada por Souza, A. C. B. de, Lacerda, C., Andrade, R. B. N. M., Silva, F. H. M. da.

#### Autoeficácia para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia

Para responder as questões abaixo, reflita em como você tem orientado as aulas nesse momento de aulas no formato remoto:

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para ministrar suas aulas. Pense na maneira como você costuma ministrar suas aulas. Não há respostas certas ou erradas. O importante é responder a cada pergunta com sinceridade, expondo o que realmente faz no cotidiano.

1	Ministrar aulas on-line	1	2	3	4	5
2	Oferecer aulas gravadas em formato de vídeo	1	2	3	4	5
3	Capacitar os alunos na utilização das tecnologias digitais utilizadas na disciplina	1	2	3	4	5
4	Solucionar dúvidas dos alunos quanto a realização das atividades em geral	1	2	3	4	5
5	Utilizar ferramentas adequadas para manter o relacionamento com os alunos	1	2	3	4	5
6	Conciliar as atividades de ensino remoto com minhas atividades pessoais	1	2	3	4	5
7	Adaptar minhas atividades de ensino presencial para atividades remotas	1	2	3	4	5
8	Utilizar estratégias inovadoras de ensino nas atividades remotas	1	2	3	4	5
9	Buscar informações de forma autônoma referentes a utilização de ferramentas	1	2	3	4	5
10	Adequar o conteúdo utilizando diferentes tipos de	1	2	3	4	5

	metodologias frente a possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos					
11	Fornecer apoio aos meus pares para utilizar as tecnologias digitais	1	2	3	4	5
12	Oferecer <i>feedback</i> sobre o desempenho dos alunos nas atividades remotas	1	2	3	4	5
13	Gerenciar as demandas por parte dos alunos decorrentes da transição para as atividades remotas	1	2	3	4	5
14	Gerenciar as demandas por parte da instituição de ensino decorrentes da transição para as atividades remotas	1	2	3	4	5
15	Adaptar as estratégias utilizadas nas atividades de ensino considerando os diferentes meios de acesso dos alunos a estes recursos	1	2	3	4	5
16	Elaborar avaliações de aprendizagem para atividades remotas de ensino	1	2	3	4	5
17	Mediar as discussões e debate entre alunos por meio de videoconferência e outros recursos	1	2	3	4	5
18	Adaptar as estratégias utilizadas	1	2	3	4	5

### Acesso a Recursos para o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia

Nesta parte, avalie os recursos que você tem disponíveis para realizar suas atividades remotas de ensino diante no contexto de pandemia.

A escala varia de 1 (Nenhum acesso) a 5 (Total acesso). Neste sentido responda:

1	Local de trabalho silencioso, confortável e com iluminação adequada;	1	2	3	4	5
2	Câmera, computador, microfone para videoaulas	1	2	3	4	5
3	Velocidade da internet para postar vídeos, ministrar aulas	1	2	3	4	5

	ao vivo e compartilhar documentos					
4	Plataforma online fornecida pela instituição de ensino para disponibilizar as videoaulas	1	2	3	4	5
5	Tecnologias digitais da informação e comunicação que permitam a interação dos alunos e professores	1	2	3	4	5
6	Treinamento oferecido pela instituição de ensino para atualização de tecnologias para as aulas remotas	1	2	3	4	5
7	Orientação da instituição de ensino sobre a programação das atividades a distância	1	2	3	4	5
8	Informação compartilhada sobre estratégias de ensino com colegas docentes	1	2	3	4	5
9	Suporte técnico da instituição de ensino	1	2	3	4	5
10	Formação teórico prática sobre tecnologias digitais de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5