

Artigo

Autoeficácia docente e acesso a recursos digitais no Ensino Remoto Emergencial no Ensino Fundamental

Teacher self-efficacy and access to digital resources in Emergency Remote Teaching in Elementary School

Autoeficacia docente y acceso a recursos digitales en la enseñanza remota de emergencia en la Escuela Primaria

Dayane Pelacine Marques Faiam¹
Paula Mariza Zedu Alliprandini²

¹ Rede Municipal de Ensino de Londrina, Londrina- PR, Brasil

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR, Brasil

Resumo

O presente estudo teve como objetivo examinar o perfil dos professores de Ensino Fundamental quanto à Autoeficácia Docente, definida como as crenças que os professores possuem em suas capacidades para nortear os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, e ao acesso aos recursos digitais no contexto do ERE. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. Um total de 88 professores do Ensino Fundamental participaram da pesquisa, sendo oito do gênero masculino e 80 do feminino e a faixa etária variou de 20 a 59 anos. A coleta de dados foi realizada *online*, por meio do *Google Forms*, aplicou-se a Escala de Avaliação de autoeficácia docente para o ensino remoto, composta por 28 itens subdivididos em: 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). 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 houve diferenças significativas entre os fatores da escala em função da faixa etária. Reflexões contínuas sobre o uso dos artefatos digitais no contexto escolar são necessárias, em especial sobre a necessidade de 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 e de disponibilização de recursos por parte das instituições de ensino.

Abstract

This study aimed to examine the profile of Elementary School teachers in terms of Teaching Self-Efficacy, defined as the beliefs that teachers have in their abilities to guide

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Londrina/PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1804-9956>. E-mail: dayane_pelacine@yahoo.com.br

² Pós-doutora em Psicologia pela Cornell University – Ithaca – USA, Mestre e Doutora em Psicobiologia (FFCLRP/USP). Professora Associada C da Universidade Estadual de Londrina junto ao Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa “Cognitivism e Educação”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4677-4258>. E-mail: paulaalliprandini@uel.br



students' teaching and learning processes, and access to digital resources in the context of RT³. The research is characterized as an exploratory and descriptive investigation. A total of 88 Elementary School teachers participated in the survey, eight males and 80 females, and the age group ranged from 20 to 59 years. Data collection was carried out online, using Google Forms, the Teacher Self-Efficacy Assessment Scale for remote teaching was applied, consisting of 28 items subdivided into: Factor 1) Self-efficacy for Remote Teaching in Times of Pandemic (18 items) and Factor 2) Access to Resources for Remote Teaching in Times of Pandemic (10 items). The results showed significant differences between the female and male genders, and indicated that male participants have greater access to digital resources, with no significant differences between the scale factors as a function of age group. Continuous reflections on the use of digital artifacts in the school context are necessary, especially on the need for teacher training as a fundamental element of a pedagogical practice that leads to a positive teacher assessment of their ability to organize and carry out the required and necessary activities to achieve the educational results and availability of resources by educational institutions.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo examinar el perfil de los docentes de Educación Primaria en términos de Autoeficacia Docente, definida como las creencias que los docentes tienen sobre sus capacidades para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y el acceso a los recursos digitales en el contexto de la ERE - Estudio de Emergencia a Distancia⁴. La investigación se caracteriza por ser una búsqueda exploratoria y descriptiva. Participaron un total de 88 docentes de Enseñanza Básica, 8 del sexo masculino y 80 del femenino, y el rango de edad osciló entre los 20 y los 59 años. La recolección de datos se realizó en línea, utilizando Formularios de Google, se aplicó la Escala de Evaluación de Autoeficacia Docente para la enseñanza a distancia, que consta de 28 ítems subdivididos en: Factor 1) Autoeficacia para la Enseñanza a Distancia en Tiempos de Pandemia (18 ítems) y Factor 2) Acceso a Recursos para la Enseñanza a Distancia en Tiempos de Pandemia (10 ítems). Los resultados mostraron diferencias significativas entre los géneros femenino y masculino, y señalaron que los participantes masculinos tienen mayor acceso a los recursos digitales, y no hubo diferencias significativas entre los factores de escala en función del grupo de edad. Son necesarias continuas reflexiones sobre el uso de los artefactos digitales en el contexto escolar, especialmente sobre la necesidad de la formación docente como elemento fundamental de una práctica pedagógica que conduzca a una valoración positiva del docente sobre su capacidad para organizar y realizar las actividades requeridas y necesarias para lograr los resultados educativos y la disponibilidad de recursos por parte de las instituciones educativas.

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

Keywords: Teaching self-efficacy, Emergency Remote Teaching (ERS), Elementary Education, Teaching practice.

Palabras clave: Autoeficacia docente, Enseñanza a Distancia de Emergencia (EDE), Educación Primaria, Práctica docente.

³ ERS Emergency Remote Study. In Portuguese, the Acronym means Estudo Remoto Emergencial (ERE)

⁴ Em Português, Estudo Remoto Emergencial (ERE)

1. 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, 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 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”. Essa afirmação pode ser uma das maneiras de definir a 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 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.

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 dependemos 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, os autores afirmam que ela também direciona as metas e os esforços que cada indivíduo julga corretos estabelecer em relação à atividade a ser realizada, adequada ao resultado que se espera alcançar.

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.

Atribui-se uma especial importância ao fato de o 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.

Observa-se, em particular, que a presente pesquisa foi realizada durante o contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), de forma a investigar a autoeficácia docente, que, dado o novo contexto, exigiu que os professores passassem a utilizar os recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem. Conforme apontam Lago et al. (2021), devido à pandemia do COVID-19, 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 e foi implantado o ERE, como principal fonte de ensino. Rocha e Lima (2021, p. 3) 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”.

Dada a relevância do estudo do construto da autoeficácia, em especial nesse novo contexto educacional, 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?

Conforme Sadalla, Sareta e Escher (2002), “[...] 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” (*apud* Azzi; Polydoro, 2006, p. 150).

Diante dos apontamentos levantados, o objetivo geral 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 Ensino Remoto Emergencial (ERE). Como objetivos específicos, foram definidos: descrever o nível de autoeficácia e identificar as condições de acesso a recursos para o Ensino Remoto por professores do Ensino Fundamental 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 e faixa etária.

Espera-se que o presente trabalho possa trazer reflexões pontuais sobre as crenças de autoeficácia docente e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, em especial nesse contexto da pandemia, no qual foi necessário o uso do ERE, como principal fonte de ensino.

O referencial teórico apresentado a seguir foi baseado na Teoria Social Cognitiva e no construto da autoeficácia docente. Na sequência, estão apresentados os procedimentos metodológicos, subdividido em participantes, instrumento de coleta de dados e procedimentos de coleta e análise de dados. Por fim, apresenta-se os resultados e a discussão, finalizando com as considerações finais.

2. Referencial Teórico

2.1. Teoria social cognitiva

A Teoria Social Cognitiva, base teórica que subsidia a presente pesquisa, analisa o comportamento humano levando em consideração o contexto social no qual o indivíduo está inserido. Ela exerce uma influência em duas direções; as pressões evolutivas alteram o comportamento humano, para que o indivíduo seja capaz de criar inovações ambientais cada vez mais complexas. Por sua vez, esse ambiente alterado produz novas pressões seletivas para a evolução de sistemas biológicos especializados para consciência funcional, pensamento, comunicação simbólica e linguagem (Bandura, 1986). Dessa forma se estabelece uma imagem do ser humano como um indivíduo em busca de desenvolvimento pessoal. Além disso, levanta como ponto-chave que os indivíduos possuem crenças pessoais que lhes permitem exercer uma medida de controle sobre seus sentimentos, suas ações e seus pensamentos (Bandura, 2008).

A TSC se revela notável, pois concebe que a aprendizagem se realiza de duas formas: a aprendizagem observacional e a experiência direta, sendo a observacional explorada com maior ênfase nessa teoria, uma vez que os autores pesquisados estão certos de que ela “ocorre através do processamento cognitivo durante a exposição a eventos modeladores antes que qualquer resposta seja realizada e não requer necessariamente recompensa extrínseca” (Bandura, 1986, p.76).

Bandura (2001) utiliza o conceito de agência para explicar o funcionamento humano, apontando que o indivíduo influencia diretamente o próprio comportamento e as condições de sua vida, pois não é apenas alvo das

influências do meio, mas também age sobre ele e o modifica. Desse modo, a agência humana consiste no gerenciamento que cada indivíduo faz de suas ações, podendo promover o atendimento aos objetivos definidos, por meio de um envolvimento proativo em seu próprio desenvolvimento.

Azzi et al. (2021, p. 36) discorrem que a construção da agência humana na perspectiva da TSC é embasada na fundamentação de uma interação alternada entre o indivíduo, seu comportamento e o ambiente social em que vive, apresentado por Bandura (1986) como reciprocidade triádica. De acordo com Bandura (2008), por meio das interações com o ambiente, o indivíduo desenvolve gradativamente sua individualidade, exercitando a interação entre os fatores de forma recíproca. Ser agente é, intencionalmente, produzir certos efeitos pelas próprias ações), assim o indivíduo tem a possibilidade de intervir em seu ambiente, provocando alterações e sendo alterado por ele, por meio de um movimento cíclico.

Isso posto, o comportamento das pessoas é influenciado pelo que elas pensam, acreditam e sentem. Bandura (2008) argumentou que as pessoas pensarem sobre si mesmas é a chave para o exercício do controle humano, no qual as pessoas são entendidas como produtoras e produtos de seus ambientes e dos sistemas sociais.

2.2. Autoeficácia docente no contexto da pandemia Covid-19

O papel do professor é fundamental no processo educativo, pois contribui de forma decisiva para a formação dos alunos e para um ensino de qualidade. De fato, algumas situações complexas e potencialmente problemáticas afetaram diretamente o trabalho do professor, principalmente sabendo que “[...] o que acontece economicamente e politicamente em uma parte do mundo pode afetar as vidas de vastas populações” (Bandura, 2017, p.68).

O funcionamento humano, em geral, é regulado por crenças de eficácia, que podem ser vistas como um fator cognitivo que permite exercer controle sobre os próprios pensamentos e comportamentos (Bandura, 2008). Refere-se a crenças pessoais sobre a capacidade de realizar determinadas ações ou obter os resultados esperados em um determinado contexto (Bandura, 1997) ou a avaliação da capacidade de enfrentar situações ameaçadoras ou estressantes (Bandura, 1986).

Os efeitos das crenças de eficácia nos processos cognitivos podem ser explicados da seguinte forma: muito do comportamento intencional do ser humano é regulado por objetivos significativos para a pessoa; o estabelecimento de metas é afetado pela avaliação das capacidades pessoais. Portanto, quanto maior a autoeficácia pessoal, maior o nível de metas que as pessoas estabelecem para si mesmas. Mais especificamente, as pessoas pensam nos possíveis cenários que resultarão de suas ações, antes de agirem, e definem seus objetivos de acordo com esse pensamento. As crenças de autoeficácia moldam esses cenários mentais antecipados (Bandura, 2004).

Um aspecto que destaca a importância da autoeficácia é seu valor preditivo do comportamento humano. O comportamento das pessoas, segundo Bandura, pode ser mais bem previsto pelas crenças que os indivíduos têm sobre suas próprias habilidades do que pelo que eles realmente podem fazer, uma vez

que essas percepções ajudam a delinear o que as pessoas fazem com suas habilidades e conhecimentos que possuem (Bandura, 2004).

As contribuições de Bandura (2008) nesse campo indicam que a autoeficácia influencia outros aspectos determinantes do comportamento, como as metas e a percepção dos obstáculos presentes no meio social. Assim, as crenças de autoeficácia constituem um fator fundamental para o sentimento de realização dos alunos e, portanto, são um importante preditor das práticas docentes.

Os desafios postos em evidência pela pandemia enfatizam que eles não são apenas de ordem sanitária. Matta et al. (2021, p. 19) apontam que eles “[...] são socioeconômicos, políticos, culturais, éticos, científicos, sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais e iniquidades entre países, regiões e populações”.

Nesse sentido, sabe-se que a pandemia de COVID-19 teve um forte impacto em todas as áreas da sociedade, incluindo na Educação. O ensino remoto criou vários desafios para os alunos gerenciarem seus recursos pessoais e alcançarem objetivos acadêmicos (Bopsin; Guidotti, 2022). Diante dessa reflexão, é importante destacar que, quando as pessoas apresentam altos níveis de autoeficácia, ficam mais confiantes para enfrentar as circunstâncias desafiadoras, no caso, destaca-se aquelas geradas pela pandemia de COVID-19. Assim, esse construto tem um efeito protetor contra o estresse gerado pelas atividades acadêmicas e está positivamente associado ao bem-estar emocional dos envolvidos no processo educacional.

Bandura (2017, p. 64) destaca que as tecnologias educacionais em ascensão, promovem, em ritmo acelerado, mudanças pontuais das informações, principalmente as relacionadas à Educação. Percebe-se, assim, a inserção de um desafio extra na eficácia para aprendizagem autorregulada, afirmando que “[...] o maior propósito da Educação é equipar os estudantes com as ferramentas intelectuais e capacidades autorregulatórias para que se eduquem ao longo da vida”.

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”. Dessa forma, o indivíduo age de acordo com suas necessidades e pode fazer recortes daquilo que lhe é importante. Frente a essa 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. Partindo do pressuposto de que muitos professores enfrentaram dificuldades nesse contexto pandêmico, é oportuno investigar 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).

3. Procedimentos metodológicos

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com uma 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”. 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, de um grupo ou de uma situação, bem como desvendar a relação entre os eventos.

3.1. Participantes

Participaram da pesquisa 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. A faixa etária dos participantes variou de 20 a 59 anos de idade, sendo majoritária a faixa de 40 a 49 anos, que correspondeu a 31,8% da amostra.

3.2. Instrumento

Para a avaliação das crenças de autoeficácia docente dos professores de Ensino Fundamental diante do contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi aplicada 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 dois 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) a 5 (sinto-me muito capaz).

3.3. Procedimentos de coleta e análise dos 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, um Colégio de Aplicação localizado no Norte do Paraná, para a organização e divulgação da pesquisa proposta. 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. O *link* da pesquisa foi enviado por *e-mail* para cada participante, junto a um pequeno vídeo explicativo da pesquisa e uma mensagem que esclarecia o panorama da pesquisa; a pesquisadora manteve-se disponível para esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir durante o preenchimento do formulário.

Diante do pequeno número de respondentes (1 participante), 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, e houve a adesão de 34 participantes, considerado, ainda, um número aquém do esperado.

Na intenção 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. Para dar consecução à coleta de dados, foi produzido um novo vídeo explicativo e forneceu-se também, junto ao vídeo, um pequeno texto que norteasse o participante sobre a pesquisadora e sobre o intuito da pesquisa.

Para a execução deste método, contou-se, inicialmente, com os contatos dos 34 participantes da coleta 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 desse procedimento, professores do sul e sudeste do Brasil compuseram a amostra da pesquisa.

Após a coleta de dados, as informações foram organizadas e tabuladas em planilhas do Excel®. Para a análise estatística, utilizou-se o programa computacional: *The SAS System for Windows (Statistical Analysis System)*, versão 9.2. *SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA*. Seguindo as orientações apresentadas pela escala, atribuiu-se pontuação às respostas dos participantes segundo a alternativa selecionada, que apresentava uma variação de 1 a 5 (escala tipo likert). Essa etapa contou com a utilização de procedimentos de estatística descritiva, por meio do cálculo da frequência, média e desvio padrão, assim como a análise da consistência interna por meio do Alpha de Cronbach, na busca em verificar 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. 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, $p < 0.05$.

4. Resultados e discussões

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 de confiabilidade da escala, foram calculados os coeficientes de consistência interna (α de Cronbach) da escala de crenças de autoeficácia e acesso a recursos no contexto do ensino remoto da escala em questão. Verificou-se uma boa consistência interna (alfa > 0.60) para os fatores Autoeficácia para o Ensino Remoto em tempos de pandemia (0,97) e acesso a recursos para o Ensino Remoto em tempos de Pandemia (0,94), o que evidencia que os dois fatores da escala apresentaram alta confiabilidade mediante o Coeficiente α de Cronbach.

A Tabela 1, a seguir, descreve as Médias, Desvio-Padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo obtidos em função da variável gênero:

Tabela 1 - Médias, Desvio Padrão (Dp), Mediana, valores mínimo e máximo em função da variável Gênero

Gênero	Fatores	n	Média	D.P.	Mín	Mediana	Máx
Feminino	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
Masculino	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.

Por meio do teste de Mann-Whitney ($p < 0,05$), a análise evidenciou diferenças significativas entre os gêneros feminino (3,16) e o 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), que discute alguns temas relacionados à pandemia, entre os quais a maneira pela qual influencia diferentes grupos, apontando que “[...] homens e mulheres são afetados de forma diferente pelas epidemias.” (p.162), destacando o gênero feminino como um dos grupos de vulnerabilidade, sofrendo sobrecarga de tarefas, fator esse que interfere diretamente seu trabalho, ainda mais em tempos de *home office*, em que o acesso a recursos tecnológicos é essencial, afirmando que a “[...] pandemia tem impactado diretamente no trabalho e na renda das mulheres brasileiras” (Matta et al., 2021, p. 163),

Na sequência, a Tabela 2 evidencia as Médias, Desvio-Padrão (Dp), valor mínimo, mediana e valor máximo obtidos em função da variável Faixa etária.

Tabela 2 - 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		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		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		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		3,43	0,86	1,90	3,50	4,80

Fonte: Organizada pelas pesquisadoras.

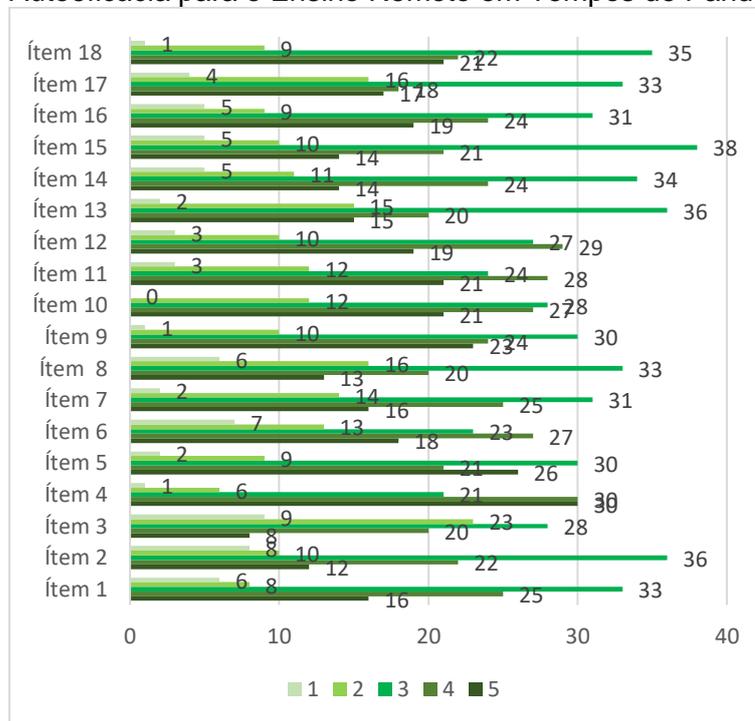
A análise realizada por meio do Teste Kruskal-Wallis ($p < 0,05$) não evidenciou diferença significativa entre os fatores da escala em função da faixa etária.

Importante ressaltar que, na atualidade, estamos cercados por artefatos

tecnológicos (*smartphones, tablets, ultrabooks*, entre outros) e imersos em um cenário culturalmente envolvido por uma diversidade de incentivos relativos à mídia digital. Coelho, Costa e Mattar 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 neste 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 à experiências anteriores e as condições objetivas de acesso aos recursos tecnológicos foram as mesmas, independentemente da faixa etária dos participantes. 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 pelas pesquisadoras.

Legenda:

1 - Ministrar 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

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

- | | |
|--|---|
| <p>5 - Utilizar ferramentas adequadas para manter o relacionamento com os alunos</p> <p>6 - Conciliar as atividades de Ensino Remoto com minhas atividades pessoais</p> <p>7 - Adaptar minhas atividades de ensino presencial para atividades remotas</p> <p>8 - Utilizar atividades inovadoras de ensino nas atividades remotas</p> <p>9 - Buscar informações de forma autônoma referentes a utilização de ferramentas</p> <p>10-Adequar o conteúdo utilizando diferentes tipos de metodologias frente a possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos</p> | <p>14-Gerenciar as demandas por parte da instituição de ensino decorrentes da transição para as atividades remotas</p> <p>15-Adaptar as estratégias utilizadas nas atividades de ensino considerando os diferentes meios de acesso dos alunos a estes recursos</p> <p>16-Elaborar avaliações de aprendizagem para atividades remotas de ensino</p> <p>17-Mediar as discussões e debate entre alunos por meio de videoconferência e outros recursos</p> <p>18-Adaptar as estratégias utilizadas.</p> |
|--|---|

As informações dispostas permitem perceber a importância da crença na autoeficácia docente no processo de ensino e aprendizagem escolar; são diversas as 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 enfrentados por eles no momento de realizar o planejamento de suas atividades, tendo em vista o novo formato vivenciado.

As respostas apresentadas pelos participantes são expressas por uma maior frequência 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; pelos dados apresentados, as opções de resposta ficaram entre 4 e 5.

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, no que diz respeito à necessidade emergente de transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE). Essas demandas exigiram, além do uso de uma metodologia diferente, buscar aprender a maneira correta de inseri-las no planejamento diário.

Evidencia-se o fato de que os educadores precisaram reinventar-se para conseguir 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.

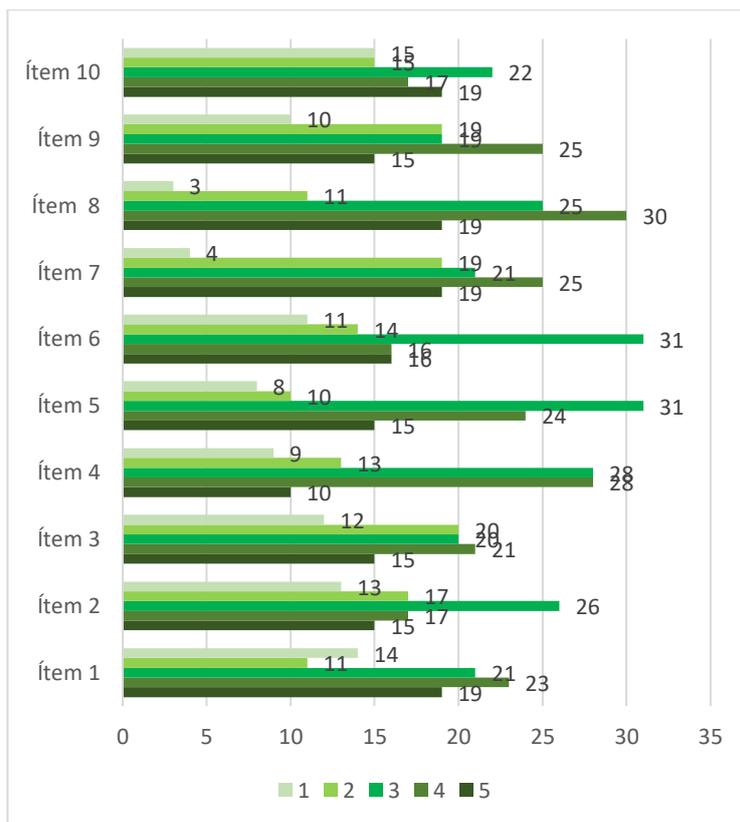
No mesmo sentido, é importante destacar as questões 10 “adequar o conteúdo utilizado diferentes tipos de metodologias frente a possíveis

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. Isso demonstra uma significativa preocupação por parte dos docentes em relação à adaptação coerente das estratégias utilizadas, coloca em evidência possíveis limitações por parte dos docentes em manter um relacionamento aceitável haja vista os novos processos em que todos estavam envolvidos.

Explorando as pluralidades contidas na rotina docente, nesse caso, ainda mais acentuadas com o contexto do ERE, e discutindo os dados apresentados anteriormente, 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; 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 focalizado em esclarecer e conhecer as crenças de autoeficácia de um determinado domínio, sabendo que estas 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 pelas pesquisadoras.

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 online 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

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 35,22% dos participantes, assinalaram a opção 3 da escala. Conforme a Portaria n.º 343 de 17 de março de 2020, apresentada pelo MEC, que dispõe 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 neste 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”, 35,22% optaram pela alternativa 3, o que representa um valor mediano. Nesse

aspecto, provavelmente, as instituições de ensino, das quais os participantes estavam vinculados não propiciou de fato uma formação em relação às novas demandas tecnológicas requeridas pelo contexto do ERE. 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”, tendo em vista que um dos desafios já mencionados neste estudo é a formação continuada emergencial, tendo em vista que este é um ponto sensível vivenciado pelos professores neste contexto.

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 investigaram o acesso dos docentes relacionados a treinamentos e formações por parte da instituição de ensino relacionadas às práticas docentes, levando em consideração 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.

Pensando na definição de novos hábitos aliados à inserção das tecnologias, neste 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, p. 1), 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 lado, os saudáveis em *home office* que passam por um cansaço ainda maior do que antes no contexto presencial, em razão da 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”.

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”. Nesta perspectiva, indica-se a necessidade de observar um aspecto importante ao desenvolvimento do processo educativo, 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, p. 2) 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”

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, sendo elas fundamentais para a contribuir na 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 que, 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” (Pesquisa, 2019, 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, neste caso, apresenta-se um foco voltado para as parcelas mais vulneráveis da população brasileira, neste 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, evidenciando maiores dificuldades de acesso para essas regiões específicas do país.

Destacam-se as mudanças vivenciadas, apontando que as pessoas ao redor do mundo tornam-se cada vez mais enredadas em um contexto cibernético que transcende o tempo, a distância e lugar, em fronteiras nacionais, ao capacitar os indivíduos a transcender são ambiente essas tecnologias de informação estão colocando um adicional no exercício da agência pessoal. Bandura (2017) Ao elucidar o desenvolvimento pessoal, adaptação e mudança humana em diversos ambientes culturais as reflexões devem lidar com uma questão básica, se há uma natureza humana universal ou muitas naturezas humanas espalhadas por diferentes ambientes culturais.

5. Considerações finais

A autoeficácia é uma crença que se refere às convicções do indivíduo sobre suas capacidades de movimentar suas habilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a realização de uma ou mais tarefas em momento e contexto específico; a autoeficácia do docente é considerada 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.

Nessa perspectiva, 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 essa proposta, 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-se 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 a oferta ou 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, a formação desses professores e as possíveis relações com a autoeficácia docente para o ensino remoto.

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. Dessa 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 pertence ao gênero feminino, sendo elas de maior quantidade e menor acesso, questiona-se o reflexo deste fator em toda a Educação Básica.

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 nesse 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.

Referências

AZZI, Roberta Gurgel, FILHO, Roraima Alves da Costa, PEDERSEN, Simone Alves, MACIEL, Ana Cecília de Medeiros. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2021.

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.

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.

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

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, Nova Jersey: Editora Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Modeling. In MANSTEAD, A.S.R.; HEWSTONE, M. (ed). *Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell, 1995, p. 391.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Editora W. H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. Teoria social cognitiva: uma perspectiva agentiva. **Revista Anual de Psicologia**, 2001, 52, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

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.

BANDURA, Albert “Teoria Social Cognitiva no contexto atual”. In: BANDURA, Albert, AZZI, Roberta Gurgel (orgs). **Teoria Social Cognitiva**: diversos enfoques. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2017, p.44-81.

BOPSIN, Gustavo; GUIDOTTI, Charles. Crenças de autoeficácia de estudantes e professores de Física do Ensino Superior. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 106-125, 2022.

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; 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. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4105/1/TGHN27072017.pdf>

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>.

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>.

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>.

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

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>

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 Acesso em 04 dez. 2022

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.

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 Acesso em: 4 dez. 2022. 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.

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

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.

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>.

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, 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>.

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.