

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

Self-efficacy of basic education teachers in the context of remote teaching

Franciany Gustausen Moraes
Mikaelly Bordalo de Oliveira
Ana Patrícia de Oliveira Fernandez
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
Belém-Brasil

Resumo

Este estudo investigou o senso de autoeficácia com professores da educação básica, durante o contexto de ensino remoto em decorrência da pandemia do Covid-19. Participaram desta pesquisa 8 pedagogos, 7 do sexo feminino, e 1 do sexo masculino, atuantes em escolas de rede privada e pública da cidade de Belém/PA. A coleta de dados ocorreu de forma remota e presencial. Os participantes responderam ao questionário de caracterização, e roteiro de entrevista. Para análise dos dados, adotou-se a Técnica Análise de Conteúdo. A autoeficácia foi relacionada ao engajamento dos estudantes; a busca de estratégias instrucionais; o controle para manejo de sala de aula e importância do envolvimento da família no ensino. Os resultados contribuíram para investigar as percepções de autoeficácia docente no período do ensino remoto.

Palavras-chave: Autoeficácia; Docência; Ensino Remoto.

Abstract

This study investigated the sense of self-efficacy with basic education teachers, during the remote teaching context due to the Covid-19 pandemic. Eight pedagogues participated in this research, seven female and one male, working in private and public schools in the city of Belém/PA. The data collection occurred both remotely and in person. The participants answered the profiling questionnaire, and an interview script. For data analysis, the Content Analysis Technique was adopted. Self-efficacy was related to student engagement; the search for instructional strategies; control for classroom management and the importance of family involvement in education. The results contributed to investigate the teachers' perception of self-efficacy in the distance education period.

Keywords: Self-efficacy; Teaching; Distance Education.

1. Introdução

O ano de 2020 foi inusitadamente marcado pelo surto do coronavírus, cujo primeiro registro ocorreu em dezembro de 2019, na China, atingindo, posteriormente, todos os países do mundo. À princípio, muitas pesquisas acreditavam que o vírus afetaria, em especial, pessoas de alto risco, mas com o avanço da doença e um número expressivo de óbitos, a situação foi se agravando, gerando infindáveis consequências econômicas, sociais, políticas e educacionais. Dados da UNESCO (2020) indicam que mais de 166 países foram afetados, tendo que implementar diversas medidas drásticas, dentre as quais, o fechamento das instituições de ensino, com intuito de diminuir os impactos educacionais causados pelo vírus.

Não por acaso, a educação foi uma das atividades presenciais fortemente afetadas. Desse modo, a sala de aula convencional precisou ser repensada, adotando-se a prática do “Ensino Remoto”. Tal medida foi tomada como forma de adaptação das aulas para uma modalidade diferenciada e necessária, configurando-se como estratégia educacional, a tecnologia passou a ser tida como aliada nesse processo, de modo a garantir a continuidade do ano letivo (Leal, 2020).

A tecnologia vem adquirindo espaço e credibilidade historicamente. No Brasil foram criadas modalidades de ensino utilizando o meio tecnológico chamada de Ensino a Distância (EAD), começando ser aplicada na educação em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde foi explorado a utilização do recurso tecnológico com a educação, vindo contribuir positivamente, e tendo como formação não presencial. A LDB já havia sancionado a modalidade de ensino a distância, no entanto na educação básica não tinha tanta força, tendo maior predominância no Ensino Superior, e atualmente devido a pandemia houve mudança de perspectiva, sendo maior o uso de tecnologia nos anos iniciais.

Devido a pandemia e foi necessária uma readaptação na sala de aula. A atuação do professor deparou-se com um novo desafio, com foco na regência de classes ministradas de forma remota. Novas demandas surgiram, tais como a busca por novas ferramentas, como, por exemplo, trabalhar com edição, criação de salas virtuais, aplicativos didáticos, além de atender cada especificidade dos alunos, sem perder o foco no ensino de qualidade. De acordo com Vieira (2018) as tecnologias colaboram para as práticas educativas dos docentes, visto que propiciam um cenário de maior flexibilidade no espaço, tempo e ampliam a mobilidade de programas educacionais.

O papel protagonista do professor exige uma série de habilidades, uma vez que se faz necessário ter atitudes que visem o desenvolvimento integral do aluno, de modo a assumir o papel de mediador, facilitador e articulador, além de ter competência para enfrentar as atividades atípicas da sala de aula (Centro de Referências em Educação Integral, 2013). Assim, compreender de que modo o professor percebe sua própria capacidade para atingir determinados resultados dentro do espaço escolar pode se constituir como importante ferramenta na condução das ações docentes, especialmente em se tratando de contexto adverso, como o pandêmico.

Nesse sentido, a Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura, busca compreender os comportamentos individuais e interações humanas. Seus estudos afirmaram que o ser humano é capaz de reger sua vida, porém sofre influência de variáveis externas, sendo elas: pessoa, comportamento e ambiente. O constructo de autoeficácia oportuniza a análise do conceito estudado por Bandura associado à educação.

2. Albert Bandura e a Teoria Social Cognitiva

Albert Bandura é um renomado psicólogo norte-americano, que centrou seus estudos nos processos de aprendizagem, considerando a interação entre o aluno e o ambiente social. O psicólogo defendia que a Teoria Social Cognitiva adotava uma perspectiva que abrangia o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança (Bandura, 2001).

Uma das principais ideias desenvolvidas pelo teórico, diz respeito ao construto da autoeficácia, que está fundamentada na ideia de agência humana, há o fato de que, entre outros fatores pessoais, os indivíduos possuem auto crenças que lhes possibilita exercer um certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações, que “aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem afeta a maneira como se comportam” (Bandura, 1985, p. 25).

O psicólogo Albert Bandura se interessava pelo comportamento humano e as influências exteriores, com intuito de analisar posicionamentos humanos, e a interferência que causava para os indivíduos agirem. Bandura defendia que a ação humana possui diversas características fundamentais, tendo como primeira característica apresentada pelo autor a intencionalidade, a segunda envolve a extensão temporal da agência por meio da antecipação. Os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulamentando seus atos por meio de influências autorreativas (Bandura, 2007).

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

A Teoria Social Cognitiva é uma proposta explicativa que discute o comportamento a partir de uma lógica de causalção recíproca, envolvendo fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes, conhecimentos), comportamentais (atos, escolhas, declarações verbais) e ambientais (recursos, consequências, ambiente físico). Tais fatores atuam interagindo entre si, bem como influenciando-se mutuamente (Bandura, 1985).

Bandura acredita na autonomia do indivíduo como sujeito ativo na construção de sua história, sendo capaz de modificá-la, à medida que identifica formas de mudar sua realidade, por meio da autorregulação, auto-organização, proatividade. Nesse processo, destacam-se as crenças de autoeficácia, sendo estas capazes de permitir que o sujeito gerencie suas ações e pensamentos, pois a forma como o sujeito enxerga a si mesmo pode mudar sua forma de agir.

Sendo um dos conceitos centrais da Teoria Social Cognitiva, a autoeficácia é uma crença e refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto (Azzi; Polydoro, 2006). São destacados cinco processos cognitivos que permeiam essas crenças: a capacidade simbólica, capacidade de antecipação, capacidade vicária, capacidade de autorregulação e capacidade de autorreflexão.

A capacidade simbólica está relacionada com a ação dos sujeitos em transformar o que vivem de forma imediata em um modelo interno que guiará suas ações posteriores. Já a capacidade de antecipação aponta para a habilidade de planejar a vida e as ações, além de prever consequências destas ações, para assim estabelecer metas. A capacidade vicária, por sua vez, interliga-se com o aprender a partir da ação dos outros, seja através dos erros e dos acertos de outrem. A capacidade de autorregulação é uma habilidade que o sujeito adquire para controlar suas próprias ações em um determinado contexto. E, por fim, a capacidade de autorreflexão destaca a habilidade de pensar, refletir e analisar acerca das suas experiências de modo a melhorá-la e ver de que modo elas são eficazes (Bandura, 1985).

3. Crenças de Autoeficácia no Contexto de Ensino

De acordo com os autores Zimmerman e Cleary (2006), a autoeficácia é a crença que cada pessoa tem sobre a sua capacidade de fazer algo, sendo, por isso, determinante para compreender as escolhas que cada pessoa faz, o esforço que despense nas tarefas ou mesmo a sua persistência perante o desafio e a qualidade da sua realização. Logo, a autoeficácia faz parte do processo educativo, onde observa-se o comportamento do educador e do educando

como o meio social, e a confiança em si vai intervir no processo de ensino-aprendizagem (Zimmerman; Cleary, 2006).

Segundo Bandura (1997), a autoeficácia docente (AED) de ensino geral pode ser definida como a expectativa dos professores acerca das tarefas de instrução, ou ainda, uma orientação de controle externo frente a influências do contexto, as quais os alunos são expostos. Já a AED pessoal está relacionada à capacidade de os professores produzirem resultados específicos, da mesma forma que reflete uma orientação para o controle interno, com ênfase na capacidade percebida do professor a fim de persuadir seus alunos.

Estudos revelam que docentes com crenças de autoeficácia elevadas tendem a exercer mais autonomia para desenvolver suas metodologias de ensino, de modo a adotar melhores estratégias de ensino. Os pesquisadores Gibson e Dembo (1984) sugerem que professores com crenças de autoeficácia instrucional elevadas investem maior tempo na aprendizagem dos discentes, contribuindo no processo de ensino; o oposto ocorre também, quando a crença de autoeficácia é considerada baixa. Além disso, é importante que professores desenvolvam crenças de autoeficácia para atuar com êxito também em classes com clientela diversificada, como por exemplo, em situações extremas, como por ocasião da adoção do ensino remoto emergencial, quando os professores precisaram lidar com os desafios impostos diante da mudança para essa modalidade de ensino.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo geral verificar as crenças de autoeficácia dos professores da educação básica tanto atuantes da rede pública, como também da rede particular, durante o ensino remoto. Os objetivos específicos oportunizam serem feitos levantamentos acerca da autoeficácia docente individuais e coletivas durante o ensino remoto; analisar a atuação do docente durante o ensino remoto; investigar as percepções dos docentes acerca das estratégias instrucionais utilizadas no ensino remoto. Visto que a pandemia causada pelo Covid-19 gerou impactos sociais cortando o vínculo que ocorria presencialmente, isto inclui a educação com as aulas em classe. Este estudo justifica-se pela necessidade de investigar a ação do docente durante a pandemia, período caracterizado por um contexto marcado por adversidades e desafios. O objetivo de estudo é investigar as percepções de autoeficácia docente durante o período do ensino remoto.

4. Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como estudo exploratório, descritivo e de natureza qualitativa. Participaram deste estudo oito professores, sendo sete do sexo feminino e um

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

do sexo masculino. Desses, quatro docentes eram da rede pública e quatro da rede particular da cidade de Belém-PA, atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Para a seleção, foram considerados professores licenciados em Pedagogia que atuaram no período de ensino remoto, por ocasião da pandemia da COVID-19.

A faixa-etária dos participantes variou de vinte e oito a cinquenta e sete anos, e o tempo de experiência no magistério entre três a dezesseis anos. Dentre os oito professores, todos possuem graduação na área que lecionam e cinco possuem especialização em educação. Para assegurar a privacidade dos professores, foram atribuídos nomes fictícios aos mesmos. A participação dos docentes ocorreu a partir dos critérios relacionados com a pesquisa, sendo eles: a atuação dos docentes realizados durante o período de pandemia, as crenças de autoeficácia individuais e coletivas como o apoio pedagógico e institucional, disponibilização dos recursos tecnológicos pelas instituições de ensino.

Para coletar informações com os participantes foram usados dois instrumentos, sendo eles: Questionário de Caracterização do Participante: O instrumento de caracterização (ANEXO I) foi composto por treze perguntas, direcionadas a coletar informações sobre o tempo de magistério dos docentes, tipo de formação profissional, idade, sexo, número de alunos, jornada de trabalho etc.

Roteiro de Entrevista: O roteiro de entrevista (ANEXO II) foi baseado na Escala de Crenças Docentes e a na Escala Coletiva Escolar, ambas de Casanova e Azzi (2015). Os itens sobre as crenças de eficácia contemplaram questões relativas à autoeficácia quanto ao engajamento do estudante, quanto às estratégias de ensino e quanto ao manejo de sala de aula. Já os itens quanto à Eficácia Coletiva, estavam relacionados à infraestrutura, jornada de trabalho e tempo de experiência no magistério. O objetivo das questões foi captar as percepções dos docentes acerca de suas crenças de eficácia no contexto de ensino.

As entrevistas iniciaram depois de ocorrer a autorização para a coleta de dados. Inicialmente, os participantes foram informados acerca de procedimento ético, no qual foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO III). A coleta ocorreu durante o período de dois meses, visto que eram docentes de escolas distintas, em momentos que se encontravam sem obrigações escolares. Algumas entrevistas ocorreram de forma presencial, e outras de forma remota, sincronamente, por meio de vídeo conferência. A referida técnica foi conduzida por duas pesquisadoras, durante o tempo médio de 40

minutos. Os dados coletados durante as entrevistas foram gravados, e posteriormente, transcritos.

Para a análise de dados foi utilizada a técnica “Análise de Conteúdo”, em que se apropria de um conjunto de instrumentos metodológicos que facilita a compreensão das falas coletadas, a partir do agrupamento de unidades de sentido, as quais são desmembradas em categorias menores (Bardin, 1997).

De acordo, com Bardin (2011), as etapas para análise dos dados são divididas em 3 momentos. O primeiro refere-se à organização geral do material coletado; o segundo, é onde são definidas as categorias de análise e as unidades ou dimensões de sentido; por fim, realiza-se às interpretações a partir do material analisado. Ressalta-se que foram consideradas as falas dos participantes, com seus significados, dando origem às unidades/dimensões de sentido, e na sequência, a composição das categorias.

5. Resultados e discussão

Foram criadas as seguintes unidades/dimensões de sentido, com suas respectivas categorias:

1. Autoeficácia Docente durante o Ensino Remoto

- a) Autoeficácia Docente em relação ao engajamento dos estudantes;
- b) Percepção negativa docente quanto ao engajamento dos estudantes.

2. Eficácia nas estratégias instrucionais

- a) Percepção positiva do docente quanto ao uso das estratégias instrucionais;
- b) Percepção negativa do docente quanto ao uso das estratégias instrucionais.

3. Eficácia quanto ao manejo de sala de aula

- a) Eficácia no manejo da sala de aula;
- b) Sentimento em relação à dificuldade para lidar com situação de indisciplina

4. Eficácia coletiva quanto a disciplina dos estudantes

- a) Crenças de eficácia positivas;
- b) Eficácia coletiva comprometida;
- c) Apoio recebido pelos profissionais da educação.

A dimensão *Autoeficácia Docente durante o Ensino Remoto* reuniu falas tanto de docentes da rede pública como particular, referente ao modo como o docente se colocava diante das aulas durante o período remoto, tendo destaque a análise pessoal para alcançar os objetivos planejados. Esta dimensão envolveu duas categorias, sendo elas: a) Autoeficácia

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

Docente em relação ao engajamento dos estudantes; b) Percepção negativa docente quanto ao engajamento dos estudantes.

A categoria autoeficácia docente em relação ao engajamento dos estudantes durante o ensino remoto traz as perspectivas dos professores ao buscarem motivar o aluno em sala de aula, sendo expressas falas que demonstram formas de mediação do conhecimento através de aulas mais interativas, com intuito de instigar os alunos a participarem, como no relato das professoras abaixo:

Elaborava as aulas com muitas atividades interativas, materiais pedagógicos com intuito de estimular a participação e interação entre os alunos. (Professora Liandra- Escola Particular)

Eu motivava os alunos para que se sentissem engajados na aula porque eu queria ver as atividades deles, então eu pedia para que me mostrassem o material produzido assim que terminassem, para motivá-los eu mandava figurinhas animadas com palavras positivas. Como eu me sentia em relação a isso? Me sentia orgulhosa e feliz porque a família estava apoiando a gente no trabalho, e é muito gratificante nesse sentido. (Professora Nádia - Escola Pública)

A partir da categoria ora analisada, é possível notar que a autoeficácia docente em relação ao engajamento dos estudantes durante as aulas remotas foi caracterizada por atitudes ativas do professor, promovendo um espaço de estímulo aos discentes, na tentativa de favorecer um contexto de aprendizagem estimulante aos alunos. Tais resultados evidenciaram elevadas crenças de autoeficácia do professor ao conduzir de forma satisfatória a sua metodologia de ensino. A literatura apresenta a característica do ser agente, que significa agir intencionalmente, resultando no próprio funcionamento e as circunstâncias da vida (Bandura, 2008). Os relatos evidenciam uma percepção positiva de autoeficácia em relação ao engajamento dos estudantes, mesmo num contexto pandêmico no qual o ensino lidou com uma série de desafios, como por exemplo, a capacidade de adaptar as aulas e, ao mesmo tempo, garantir a motivação dos alunos, de modo a evitar o prejuízo no processo de ensino-aprendizagem.

A categoria *percepção negativa docente quanto ao engajamento dos estudantes* reuniu relatos que expõem as dificuldades encontradas pelos professores, durante o processo de adaptação ao ensino remoto, como é possível ver nos exemplos a seguir:

Havia situações que me preocupava muito, quando não tinha tanta interação das crianças, ficava com um misto de sensações ruins, com pensamento "será que ele está aprendendo? será que a gente tá conseguindo estimular o interesse desse aluno?" (Professora Diana - Escola Particular)

Quando eu não conseguia buscar o interesse dos alunos nas aulas remotas, tinha o sentimento de frustração, porque não era fácil programar tudo, eu buscava me adaptar a essa nova realidade e quando não conseguia alcançar o que havia planejado ficava desmotivada (Professora Evelyn- Escola Particular).

O conteúdo relatado nas falas das participantes Diana e Evelyn, professoras de redes particulares, indicou que apesar do esforço empregado para obter as respostas desejadas, de interesse e envolvimento dos alunos nas aulas, este gerava sentimento de frustração e desânimo. A esse respeito, a literatura sugere que o fracasso de determinada ação pode diminuir a crença do indivíduo, e este evento impacta negativamente a crença sobre suas próprias capacidades, fazendo com que seus esforços se enfraqueçam para aquele domínio específico (Bandura, 1997), e conseqüentemente, prejudicando o desenvolver das aulas. Vale ressaltar que esses resultados foram de encontro àqueles encontrados nas falas de docentes de escola pública, como evidenciado na análise da categoria anterior.

A dimensão *eficácia nas estratégias instrucionais* foi criada a partir da percepção dos docentes quanto à sua capacidade para ensinar, por meio dos recursos disponíveis. Como tal, esta dimensão reuniu duas categorias: a) percepção positiva do docente quanto ao uso das estratégias instrucionais; b) percepção negativa do docente quanto ao uso das estratégias instrucionais.

A categoria *Percepção Positiva quanto ao uso das estratégias instrucionais* trouxe relatos sobre as estratégias utilizadas pelos professores para alcançar o objetivo planejado durante o período de ensino remoto, como é possível notar, a partir das seguintes falas:

Eu buscava estratégias que estimulassem o interesse dos alunos na aula, como por exemplo, um fantoche para tornar a aula mais lúdica. Acredito que conseguia ajudar os alunos, buscava músicas, vídeos tornando a aula lúdica com intuito de chamar atenção e incentivar a participação dos alunos. É necessário se adaptar e ter um planejamento flexível para lidar com esses imprevistos, me sentia feliz com o trabalho desenvolvido com a turma. (Professora Naiara - Escola Particular)

Eu procurava me esforçar para que conseguissem entender a minha aula, o que eu fazia? Fazia as minhas aulas ao vivo no horário da tarde pelo google meet, além disso buscava interagir com as crianças, sempre perguntava o que elas estavam achando da sala de aula, enfatizando que gostaria muito de contar com o envolvimento delas, que daria certo se elas participassem comigo... destacava em minhas falas: Tem tudo pra dar certo, mas só vai dar certo se você vier comigo neste trabalho! A partir das minhas falas e insistências percebi maior interesse das crianças nas aulas. (Professora Nádia - Escola Pública)

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

A percepção positiva quanto ao uso de estratégias instrucionais foi caracterizada por falas dos professores, indicando esforço e determinação na busca por um ensino de qualidade, visando buscar o envolvimento dos alunos nas aulas. Tais resultados corroboram a literatura, pois Schwarzer e Schmitz (2004) pontuam que a autoeficácia tem uma função motivacional, afetando o comportamento de acordo com a percepção que as pessoas têm de sua capacidade. Os relatos indicam que o docente com elevados níveis de autoeficácia será um professor muito mais proativo, ou seja, buscará mais estratégias e adaptações para alcançar os objetivos planejados com os recursos que estão disponíveis, haja vista que acreditam em seu potencial.

A segunda categoria intitulada *Percepção negativa docente quanto ao uso das estratégias instrucionais* agrupou relatos de educadores que se posicionaram a respeito do seu trabalho desenvolvido durante o ensino remoto. Tais falas demonstram prejuízo diante da não obtenção de resultados desejados, e conseqüentemente os sentimentos de frustração e desânimo foram presentes, como nos exemplos a seguir:

Quando não conseguia atingir meu objetivo, tinha o sentimento de frustração porque buscava formas de atrair o aluno, tornar a aula mais atrativa e interessante, e é triste quando não alcançamos o que tínhamos planejado, mas ensinar é assim mesmo. (Professora Naiara - Escola Particular).

O desafio foi grande, pois tive que adaptar a sala da minha casa, confeccionar materiais e o medo, as incertezas e a sensação de impotência tomaram conta no momento das aulas remotas, mas conseguimos passar por essa fase. (Professora Liandra - Escola Particular)

O conteúdo expresso nas falas das professoras Naiara e Liandra expressam sentimento de frustração, incerteza e impotência com relação à atuação docente em sala de aula, o que é indicativo de baixa percepção de autoeficácia, com desdobramentos comprometedores no desempenho escolar. Com relação a este resultado, a literatura sugere que as crenças de autoeficácia afetam a escolha da ação, o esforço, a persistência e os sentimentos frente às adversidades durante a ação (Bandura, 1985) Neste caso, os docentes se esforçaram e não obtiveram os feedbacks imaginados.

A dimensão *Eficácia quanto ao manejo de sala de aula* agrupou relatos acerca do domínio que os professores apresentavam para controlar a sala de aula, e ao lidarem com situações de dificuldades, como indisciplina, houve destaque no envolvimento dos responsáveis para lidarem com tal situação. Nesta dimensão foram identificadas duas

categorias, sendo elas: a) Eficácia no manejo da sala de aula; b) Sentimento em relação à dificuldade para lidar com situação de indisciplina.

A categoria *Eficácia no manejo da sala de aula* apresenta falas dos docentes em relação à percepção quanto ao controle e manejo da turma nas aulas remotas. Esta categoria possui falas indicadoras de autoeficácia positiva e a importância do envolvimento dos responsáveis para que os docentes consigam manter o domínio da sala de aula, como apresentado nos relatos a seguir:

Eu não senti tanta dificuldade durante o ensino remoto, precisei, sim, adaptar minha metodologia de ensino ... algo que me ajudou muito para controle da turma foi o envolvimento dos responsáveis; as crianças, na maioria das vezes estavam acompanhadas, tentei trabalhar para que eles mantivessem o microfone desligado e falassem quando necessário, então quando acontecia alguma situação que viesse dificultar na sala de aula, chamava atenção e o responsável demonstrava apoio. Assim percebo que consegui manter o controle das crianças nas aulas. (Professor Antônio- Escola Pública)

Eu ministrava as aulas utilizando o grupo no whatsapp como também pelo google meet, busquei manter uma relação boa com os responsáveis e com os alunos, não senti tanta dificuldade sobre atrapalharem as aulas, vejo a escola como um espaço para que o aluno possa falar, interagir. Aos alunos que me davam mais trabalho, eu intervinha conversando com os pais, para que eles fossem solícitos conosco, com nosso trabalho, pois o ensino remoto não nos permite ter contato direto e pedia que conversassem também com os seus filhos. (Professora Nádia- Escola Pública)

Eu dialogava muito com as crianças, busquei fazer com que elas tivessem confiança em mim, tendo assim uma boa relação de confiança e respeito, comunicava a elas: A tia Diana está aqui, pode falar! Não fique com vergonha, eu vou lhe ajudar! Quando tinha um aluno perturbando a aula, falando demais, entrava em contato diretamente com ele e a família; conversava com o aluno buscando expressar que daquela forma estava atrapalhando e isso agitaria as outras crianças. Tentava também entender o lado do aluno, perguntava se estava tudo bem. Para manter o controle desse aluno pedia auxílio para ele, exemplo: 'quantos alunos têm na sala de aula remotamente? Conte para mim!', ou passava outros comandos simples para ele se manter calmo. (Professora Diana- Escola Particular)

As falas evidenciaram que para haver uma eficácia elevada no manejo da sala de aula é necessário ter envolvimento dos responsáveis nas aulas, revelando que o comprometimento no ensino das crianças não compete exclusivamente à escola. Os agentes educacionais vão influenciar no processo de ensino-aprendizagem podendo ser de forma direta ou indiretamente. A mudança para o ensino remoto fez despertar a interação entre escola, professor, família e aluno, visto que as crianças precisavam da mediação do

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

responsável ao lado e o mesmo assumiu papel relevante para esta nova metodologia adotada, onde acompanhava o processo de maneira mais ativa. A literatura apresenta a relevância do envolvimento da família ao expor que para que ocorra um bom andamento no processo de aprender e ensinar o aluno, e o seu bem viver em ambas as instituições, a relação entre escola e família deve ter qualidade (Parolin, 2007), ou seja, se faz necessário haver um ambiente favorável ao aluno, principalmente ao lidar com situações adversas como a pandemia, pois o envolvimento dos responsáveis irá influenciar no ensino, pois há troca e apoio entre esses agentes educacionais, escola e família.

A categoria *Sentimento em relação à dificuldade para lidar com situações de indisciplina* trazem falas que expressam dificuldades enfrentadas pelos docentes durante as aulas remotas, como indicado nas falas a seguir:

No ensino remoto senti dificuldades no grupo, ficava apreensiva, pois se não conversasse firme o grupo enchia de conversas paralelas fugindo do foco principal que é o ensino, várias vezes precisei conversar com os responsáveis e alunos sobre essa situação, devido a insistência cheguei a ficar desconfortável e chateada, mas com o tempo entenderam. (Professora Luciana- Escola Pública)

Quando aconteciam situações de indisciplina me sentia muito desconfortável, pois atrapalhava o andamento das atividades. Há vários motivos para essas situações, então eu me sentava e respirava fundo, é necessário manter o autocontrole. (Professora Evelyn- Escola Particular)

Quando acontece situações de indisciplina busco entender o lado do aluno, mas confesso que por vezes fico chateada, então respiro e conto até cem. (Professora Simone- Escola Pública)

Os relatos da categoria destacam sentimentos negativos como o desconforto e dificuldades ao lidar com situações de indisciplina. A literatura reconhece que o modo como os professores enfrentam a indisciplina em sala de aula pode ser mediada pelas crenças de autoeficácia, especialmente no que diz respeito à gerência de comportamentos que perturbam a harmonia da classe (Martin; Linfoot; Stephenson, 1999; Tschannem-Moran; Woolfolk-Hoy, 2001). As falas evidenciam que a falta de controle implica na autoeficácia do professor prejudicando seu trabalho com a classe, fica evidente nos relatos das professoras entrevistadas, ao afirmarem desconforto e chateação com esses impasses, consequentemente compromete as ações pedagógicas das docentes.

A dimensão *Eficácia coletiva quanto a disciplina dos estudantes* foi construída tendo base os posicionamentos dos professores acerca do julgamento da capacidade do grupo de professores. Desta forma, esta dimensão envolveu três categorias: a) Crenças de eficácia

positivas; b) Eficácia coletiva comprometida c) Apoio recebido pelos profissionais da educação.

A primeira categoria refere-se às crenças de eficácia positivas em relação ao grupo de docentes para lidar com indisciplina, sendo representada pelos relatos abaixo:

Eu não vejo na escola professores com muitas dificuldades, já vi na escola, sim, alunos difíceis de lidar, acredito que os professores na escola são bons, conseguem lidar bem com os alunos, manter um bom controle na sala de aula, depende muito do professor, tem turmas que são muito falantes, mas às vezes faz parte da forma que o professor direciona a turma para as atividades” (Professor Antônio- Escola Pública)

Os professores que atuam na escola já possuem anos de experiências, já contando com estágio e anos de trabalho e acredito que essas experiências dão oportunidade para lidarmos com as situações atípicas que por vezes enfrentamos. Então considero a equipe de professores e profissionais muito qualificados” (Professora Nádia- Escola Pública)

O conteúdo expresso na fala dos participantes acima, evidenciam a percepção dos professores entrevistados acerca do trabalho docente dos demais profissionais da escola. Os relatos indicam crenças positivas de autoeficácia coletiva em lidarem com situações de indisciplina em sala de aula, garantindo, assim, o bom andamento das aulas durante o ensino remoto. De acordo com a literatura, a eficácia coletiva é definida como uma crença grupal partilhada de capacidades conjuntas para organizar e executar os cursos de ações requeridos para se produzir determinados níveis de tarefas (Bandura, 1997).

A segunda categoria relacionada a *Eficácia coletiva comprometida* relata uma percepção baixa de eficácia em relação ao grupo de docentes daquela escola, como no exemplo a seguir:

A maioria dos professores apresenta impaciência com situações de não seguir regras. Há um descompromisso com a situação, haja vista que a maioria diz que isso “é problema de família”, não buscando intervir para mudar o quadro, e também não chamam a família para conversar. Além disso, tem alguns profissionais que ainda usam a punição como deixar o aluno de lado, não o ouvir. Sempre encaminhando para a coordenação. (Professora Simone- Escola Pública)

O conteúdo do relato expresso pela fala da professora Simone, evidencia que há falhas no comportamento dos docentes, ao apresentar uma postura inadequada para solucionar uma problemática vivenciada dentro da escola. A literatura afirma que observar situações similares de fracasso em uma dada ação, apesar do esforço, esse evento pode diminuir a crença de autoeficácia sobre suas próprias capacidades e isto provoca que seus

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

esforços enfraqueçam (Bandura,1997). Nesse caso, o docente, ao observar o esforço do seu colega de profissão intervindo em tal situação desafiadora, e não obtendo êxito, poderá vir a adotar um comportamento lastimoso, ou até mesmo, uma postura de isentar-se sobre determinada situação adversa dentro do espaço escolar.

A terceira categoria relata falas que expressam o *Apoio recebido pelos profissionais da Educação*, com destaque para o trabalho colaborativo do grupo de professores junto à direção e coordenação da escola. As falas destacam que a relação e a contribuição do apoio recebido influenciam no trabalho desenvolvido, mostrando a importância de ter uma troca significativa entre os agentes educacionais para lidarem com diversas situações desafiadoras, como apresentado nos relatos abaixo:

Com relação a alunos desafiadores, tratamos os casos sempre em conjunto com a equipe escolar: direção, coordenação e psicóloga, onde juntos pensamos e elaboramos estratégias para nortear todo um trabalho. (Professora Liandra - Escola particular)

Olha eu avalio habilidades coerentes, quando a gente tem alguma situação difícil que transcende a sala de aula, se sente incapaz de resolver aquilo sozinho, a gente procura a equipe sempre. Então situações assim, quando a gente identifica o problema, pede a ajuda da Coordenação e direção mesmo, é dessa forma que a gente procede, então os professores como falei pelas suas vivências e suas experiências que já se tem com esses comportamentos de indisciplina se aplica diversas estratégias. (Professora Evelyn - Escola particular)

Os relatos citados acima destacam a importância de os agentes educacionais estarem envolvidos nas demandas de sala de aula, principalmente ao se depararem com situações desafiadoras. A escola é um espaço que influenciará na formação da criança, sendo importante a rede de apoio estar envolvida no trabalho desenvolvido pelo regente e caso precise, ofereça suporte. De acordo com a literatura, a importância da rede de apoio vem contribuir para o aumento na competência individual, que reforça o senso de dignidade, a autoimagem e a autoeficácia necessários para alcançar um objetivo (Garmezy; Masten, 1994).

Nesse caso, o docente, ao receber apoio dos demais agentes educacionais apresenta uma percepção maior de sua capacidade e obtém ajuda para solucionar os impasses. Em decorrência desta contribuição é mais provável que sua crença de eficácia coletiva se torne elevada.

6. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo investigar as percepções de autoeficácia docente durante o período do ensino remoto. As crenças de autoeficácia atuam como

mecanismo psicológico responsável por acionar comportamentos que determinam as ações dos indivíduos. O domínio desses mecanismos exerce impacto no modo como as pessoas atuam sobre o mundo, gerando mudanças que definem ações e pensamentos. Trazendo para o contexto desta pesquisa, pode-se dizer que foram demandadas dos professores competências cognitivas diante de situações tanto atípicas quanto desfavoráveis, face à complexidade que aquele cenário pandêmico exigia. Nesse sentido, este estudo corroborou a ideia de que o funcionamento humano, de acordo com que postula Bandura (1985), é constituído pelo emaranhado processo triádico entre o indivíduo, suas ações e as consequentes transformações provocadas no ambiente onde ele encontra-se inserido.

De acordo com a perspectiva da Teoria Social Cognitiva, a agência humana diz respeito ao fundamento da capacidade de agir intencionalmente sobre as próprias circunstâncias de vida, uma vez que o indivíduo agêntico acredita na própria habilidade e competência necessária para atingir determinados objetivos e metas elevadas de desempenho. Neste estudo, tal capacidade ficou evidenciada por meio de ações decorrentes do protagonismo do professor, durante o cenário emergencial, no qual foram adotadas estratégias pedagógicas que evidenciaram o modo de gerenciar as dificuldades postas naquele momento, quer fosse por meio do planejamento de ações, do estabelecendo de objetivos, da capacidade de reflexão, ou ainda, do exercício de automonitoramento. Esses resultados indicaram crenças de autoeficácia positivas em relação à capacidade de selecionar estratégias de ensino mais eficazes, denotaram domínio para o engajamento dos estudantes, bem como potencial em relação ao manejo de classe.

A despeito das crenças de autoeficácia docente elevadas em relação aos aspectos ora elencados, os resultados também revelaram baixas crenças em alguns docentes, nesses mesmos fatores. Pode-se inferir que, num contexto educacional adverso, nem todos os docentes submetidos a ambientes sob pressão, a exemplo do ensino remoto, apresentaram controle percebido para o desempenho de tarefas, ou seja, alguns não reagiram de forma satisfatória perante o enfrentamento de situações dessa natureza, indicando baixas crenças de autoeficácia. Estes resultados reforçam a importância da interpretação do próprio desempenho em prol de resultados positivos. Além disso, também podem ser um indicativo da necessidade de suporte tanto pedagógico, quanto no campo da saúde mental e emocional desse profissional, uma vez que o desenvolvimento do docente deveria ser visto como foco de políticas formativas.

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

Dentre as dificuldades encontradas durante a realização desta pesquisa, ressalta-se a hesitação de alguns docentes para a participação no estudo, cujas justificativas estavam relacionadas ao desconhecimento acerca do assunto abordado. Outra dificuldade mencionada pelos docentes teria sido o fato de que não haviam desenvolvido atividade significativa durante o ensino remoto, em função da escassez de recursos tecnológicos.

Como proposta para futuras pesquisas, a partir deste trabalho, sugere-se a ampliação das investigações ora realizadas, com estudos de natureza quanti-qualitativa, realizando estudo comparativo entre as estratégias metodológicas adotadas durante o ensino remoto - a exemplo da sala de aula invertida - e àquelas utilizadas tradicionalmente, de modo a investigar se as adversidades, de algum modo, contribuíram para pensar novas formas de ensino, fortalecendo as crenças de autoeficácia docentes.

Referências

- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (orgs.). **Autoeficácia em Diferentes Contextos**. Campinas: Alínea, 2006.
- BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory**. 1 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1985.
- BANDURA, Albert. **Self-Efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, San Mateo, v. 52, [s.n], p.1-26, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- BANDURA, Albert. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, Ken; HITT, Michael (orgs.). **Great Minds in Management: the process of theory development**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1997.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel. Personal and Collective Efficacy Beliefs Scales to Educators: evidences of validity. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.20, n.3, p. 399-409, set/dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200303>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/Q9F45MqbhmjWdnXsG3NQVPh/?lang=en>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GARMEZY, N.; MASTEN, A. Chronic adversities. In: RUTTER, Michael; TAYLOR, Eric; HERSOV, Lionel (orgs.). **Child and Adolescent Psychiatry: modern approaches**. Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1994.

GIBSON, Sherri; DEMBO, Myron. Teacher Efficacy: a construct validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 569-582, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1985-10856-001>. Acesso em: 2 jun. 2024.

LEAL, Paulo Souza. A Educação Diante De Um Novo Paradigma: ensino a distância (Ead) veio para ficar!. **Gestão & Tecnologia**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 41-43, jul. 2020. ISSN: 2176-2449, Disponível em: <https://www.faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/44>. Acesso em 2 jun. 2024.

MARTIN, Andrew; LINFOOT, Ken; STEPHENSON, Jennifer. How Teachers Respond to Concerns About Misbehavior in Their Classroom. **Psychology in the Schools**, v.36, n.4, p. 347-358, jun. 1999. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199907\)36:4<347::AID-PITS7>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199907)36:4<347::AID-PITS7>3.0.CO;2-G). Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199907\)36:4<347::AID-PITS7>3.0.CO;2-G](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1520-6807(199907)36:4<347::AID-PITS7>3.0.CO;2-G). Acesso em: 2 jun. 2024.

UNESCO reúne organizações, sociedade civil e setor privado em coalizão pela aprendizagem. **Nações Unidas Brasil**. 30 mar. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85385-coronav%C3%ADrus-unesco-re%C3%BAne-organiza%C3%A7%C3%B5es-sociedade-civil-e-setor-privado-em-coaliz%C3%A3o-pela>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

Qual o papel dos professores e como estimular a participação dos estudantes? **Centro de Referências em Educação Integral**. 23 set. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/papel-dos-professores-e-participacao-dos-estudantes-nas-escolas-de-educacao-integral/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SCHWARZER, Ralf; SCHMITZ, G. S. Perceived Self-efficacy as a resource factor in teachers. In: M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llores, & M. Garcíaenedo (Orgs.). **Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia**. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. 2004. p. 229-236.

Autoeficácia de professores da educação básica, no contexto do ensino remoto

SCHWAZER, Ralf; SCHMITZ, Gerdamarie. Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In: SALANOVA, Marisa et al. **Nuevos horizontes em la investigación sobre la autoeficacia**. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, [s.n], p. 783-805, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000361>. Acesso em 2 jun. 2024.

VIEIRA, Márcia de Freitas. **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas**. 2018. 417f. Tese (Doutoramento em Educação na área de especialização em Educação a Distância e eLearning (EDeL)) – Universidade Aberta, [s.l].

ZIMMERMAN, Barry; CLEARY, Tim. Adolescent's development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T (orgs.). **Selfefficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, 2006. p. 45-69.

Sobre as autoras

Franciany Gustausen Moraes

Discente de Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Federal do Pará.

Francianygmoraes@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2123-727X>

Mikaelly Bordalo de Oliveira

Discente de Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Federal do Pará

mikaellybordalo3@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0241-6581>

Ana Patrícia de Oliveira Fernandez

Doutora e mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA), especialista em Psicologia da Educação (PUC/MG) e Graduada em Pedagogia (Unama). Professora efetiva nos cursos de licenciatura do IFPA, vinculada ao colegiado de Pedagogia do referido instituto.

Ana.fernandez@ifpa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3599-0545>

Submetido em: 29/08/2023

Aceito para publicação em: 19/05/2024