



SEÇÃO: ARTIGOS

Análise das crenças de autoeficácia de tutores da educação a distância

Análisis de las creencias de autoeficacia de los tutores de educación a distancia

Analysis of self-efficacy beliefs of distance education tutors

Raquel Tiemi Masuda Mareco,¹ Camélia Santana Murgos²

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo avaliar a autoeficácia e as fontes de formação das crenças de autoeficácia de professores que atuam como mediadores on-line de um curso superior de tecnologia em Gestão Empresarial, oferecido na modalidade a distância, por uma faculdade tecnológica estadual. Foi realizado um estudo correlacional sobre a autoeficácia docente na educação a distância. Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa na modalidade de pesquisa exploratória. Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: questionário sociodemográfico, escala de autoeficácia do professor e escala sobre fontes de autoeficácia. A coleta de dados ocorreu de forma on-line. Os dados obtidos foram submetidos às análises estatísticas descritivas (frequências, percentuais, escores médios e desvio padrão); análises associativas/correlacionais de Pearson, a fim de identificar possíveis correlações entre autoeficácia docente e fontes de formação de crenças de autoeficácia. Os resultados apresentados levaram à conclusão de que os docentes participantes da pesquisa possuem crenças de autoeficácia elevadas, independentemente da área de formação, titulação ou experiência. Porém, também foi apontado que essas crenças têm pouca influência das fontes das crenças de autoeficácia – experiência direta; experiência vicária; persuasão social; estados fisiológicos e afetivos –, visto que, na estatística correlacional, apresentaram correlação

¹ Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), São Paulo, SP, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3489-8264>. E-mail: raquel.mareco@fatec.sp.gov.br

² Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, SP, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>. E-mail: camelia@unoeste.br

moderada ou baixa, o que indica pouca influência na construção dessas crenças para esses participantes. Dentre essas fontes, a experiência vicária exerceu maior influência na construção das crenças de autoeficácia dos participantes e os estados fisiológicos e afetivos exerceram a menor influência nessa construção.

Palavras-chave: autoeficácia; tutores on-line; ensino superior; educação a distância.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la autoeficacia y las fuentes de formación de creencias de autoeficacia de mediadores en línea de un curso superior de tecnología en gestión de empresas, ofrecido a distancia, por una facultad tecnológica estatal. Se realizó un estudio correlacional sobre la autoeficacia docente en educación a distancia. Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo en forma de investigación exploratoria. Se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: cuestionario sociodemográfico, escala de autoeficacia docente y escala sobre fuentes de autoeficacia. La recolección de datos se realizó en línea. Los datos obtenidos fueron sometidos a análisis estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, puntuaciones medias y desviación estándar), análisis asociativo/correlacional de Pearson, con el fin de identificar posibles correlaciones entre la autoeficacia docente y las fuentes de formación de creencias de autoeficacia. Los resultados presentados permitieron concluir que los docentes participantes en la investigación presentan altas creencias de autoeficacia, independientemente de su área de formación, título o experiencia. Pero estas creencias tienen poca influencia de las fuentes de las creencias de autoeficacia – la experiencia directa; experiencia vicaria; persuasión social; estados fisiológicos y afectivos –, ya que, en la estadística correlacional, mostraron correlación moderada o baja, lo que indica poca influencia en la construcción de estas creencias para estos participantes. Entre estas fuentes, la experiencia indirecta ejerció la mayor influencia en la construcción de las creencias de autoeficacia de los participantes, y los estados fisiológicos y afectivos ejercieron la menor influencia en esta construcción.

Palabras clave: autoeficacia; tutores en línea; educación superior; educación a distancia.

ABSTRACT

This research aimed at evaluating the self-efficacy and sources of formation of self-efficacy beliefs of online mediators of a higher technology course in Business Management, offered via distance learning, by a state technological college. A cross-sectional correlational study was carried out on teaching self-efficacy in distance education. This is a study with a quantitative approach in the form of exploratory research. Three data collection instruments were used: sociodemographic questionnaire; teacher self-efficacy scale; scale on sources of self-efficacy. Data collection took place online. The data obtained was subjected to descriptive statistical analyzes (frequencies, percentages, mean scores and standard deviation), Pearson's

associative/correlational analyses, to identify possible correlations between teaching self-efficacy and sources of formation of self-efficacy beliefs. The results presented led to the conclusion that the teachers participating in the research have high self-efficacy beliefs, regardless of their area of training, title or experience. But these beliefs have little influence from the sources of self-efficacy beliefs – direct experience; vicarious experience; social persuasion; physiological and affective states –, since, in correlational statistics, they showed moderate or low correlation, which indicates little influence on the construction of these beliefs for these participants. Among these sources, vicarious experience exerted the greatest influence on the construction of participants' self-efficacy beliefs, and physiological and affective states exerted the least influence on this construction.

Keywords: self-efficacy; online tutors; higher education; online education.

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) tem apresentado crescimento significativo na última década. Em 2011, o número de matriculados em graduações a distância no Brasil correspondia a 14,7% do total e, em 2021, esse número ficou em 41,4% (INEP, 2022). Mesmo com esse crescimento, a modalidade ainda sofre resistência e descrença por parte de docentes e discentes. Com a pandemia da covid-19,³ o cenário educacional teve que se adaptar às pressas, e a EaD se tornou uma possibilidade de não interromper ou de iniciar novos estudos, considerando que essa modalidade já estava funcionando e precisou se adaptar pouco ou nada durante a situação de pandemia.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, considera-se a EaD como uma modalidade de educação, tendo como base sua principal característica: a assincronicidade. Portanto, o ensino remoto (com aulas síncronas), adotado por diversas instituições durante a pandemia de covid-19, não é considerado EaD (modalidade). A Pesquisa da Educa Insights, intitulada *Coronavírus e educação superior: o que pensam os alunos*, em parceria com a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), apontam que os alunos que desejam iniciar um curso de graduação na modalidade a distância, em 2021, são a maioria (46%), comparados aos que preferem um curso presencial (33%) (ABMES, 2021).

Em relação aos docentes, a Resolução CES/CNE nº 1 de 2016, que trata sobre as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, define como parte do corpo docente todo profissional que atue nas seguintes funções: autor de material didático; responsável por disciplina, coordenador de curso, entre outros profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância (Brasil,

³ No final do ano de 2019, iniciou-se a pandemia da covid-19 (SARS-CoV-2), que pode ocasionar uma infecção respiratória grave e, em certos casos, óbito. O período de quarentena foi do final de 2019 ao começo de 2022.

2016). Dentre esses profissionais, estão, por exemplo: o tutor on-line, o tutor presencial e o designer instrucional (Nunes; Oliveira; Sabino, 2019).

O uso do termo “professor” para se referir ao docente que atua na EaD pode não representar o real papel desse profissional (Almeida; Borba, 2018). Sendo que, um dos principais requisitos para a atuação docente na EaD é a mudança da concepção de “ser professor” como uma entidade individual para uma entidade coletiva (Nunes; Oliveira; Sabino, 2019).

Uma pesquisa documental, realizada por Santos e Strohschoen (2020) utilizando como fonte o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho na modalidade a distância (EaD). As autoras constataram que o termo “docente”, no PPC analisado, está relacionado ao trabalho de elaboração de produtos e mídias a serem usados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Dessa forma, pode-se observar que “docente” é somente o professor-autor (ou professor conteudista) e não se confunde docente com tutor (mediador), visto que a pesquisa mostra que o docente tem como uma das funções orientar os tutores do curso (Santos; Strohschoen, 2020).

Nesse sentido, a docência, na EaD, é redefinida como polidocência (Mill, 2010; Belloni, 2009) ou polidocência virtual (Silva, 2014), visto que o processo de ensino e de aprendizagem, nessa modalidade, envolve um grupo de docentes cujas funções são interdependentes e mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Silva, 2014). Essa equipe polidocente inclui o professor conteudista (ou professor-autor), o professor responsável pela disciplina (ou professor formador), os tutores presencial e on-line, o designer instrucional, entre outros profissionais docentes que emergem de uma proposta específica de um dado curso EaD, incluindo a equipe técnica e de coordenação (Mill, 2010; Brasil, 2016; Nunes; Oliveira; Sabino, 2019).

O professor conteudista, também chamado de professor-autor, é aquele que elabora o material didático, propõe atividades e verifica a melhor forma de oferecer o conteúdo e as atividades, considerando-se as mídias impressa, audiovisual, virtual, conferências em tempo real ou outras (Mill, 2010). O professor formador (ou responsável pela disciplina) é quem gerencia e acompanha o trabalho dos tutores e o andamento da disciplina. O designer instrucional (DI) é o profissional que torna possível a proposta de mídias do professor-autor, realizando uma assessoria técnico-pedagógica às disciplinas do curso (Belloni, 2009). O tutor presencial é aquele que atende os alunos em um polo presencial. E o tutor on-line, também chamado de tutor virtual ou mediador on-line, é aquele responsável pela mediação pedagógica no AVA.

Diante das funções docentes elencadas, destaca-se o mediador on-line, aquele que tem mais interações com os alunos e, por isso, pode contribuir diretamente para o processo de aprendizagem. Ressalta-se que cada instituição educacional pode adotar nomenclaturas diferentes para esse docente. Dentre as mais recorrentes estão: tutor on-line, tutor virtual,

professor on-line e mediador on-line. Neste trabalho, utilizar-se-á o termo mediador on-line (MOL), seguindo a nomenclatura utilizada pela instituição pesquisada.

Esse docente tem como principal função oferecer apoio ao aluno, de maneira personalizada, no decorrer de seu curso (Silva, 2017; Vieira-Santos, 2020). Suas principais atribuições são: I) conhecer o AVA; II) ter habilidade com as tecnologias utilizadas pelo curso/disciplina em que atua; III) responder às dúvidas dos alunos; IV) postar feedbacks das atividades; V) criar múltiplos espaços de trabalho, de interação e de socialização; VI) manter a polidez e o bom relacionamento com os alunos; VII) mediar conflitos; VIII) esclarecer suas expectativas sobre os papéis dos aprendizes (Alves; Nova, 2003).

Mattar *et al.* (2020) organizaram uma revisão sistemática sobre o papel e as funções do mediador on-line. Os autores chegaram a seis funções ou competências que são essenciais para o tutor: I) competências e funções gerenciais – capacidade de gerenciar as atividades a serem realizadas; II) saberes disciplinares – domínio dos conteúdos; III) saberes pedagógicos – capacidade de guiar e motivar os estudos, auxiliar para que os conteúdos sejam compreensíveis, oferecer opções para que o aluno tenha um bom desempenho, de acordo com seu perfil de aprendizagem, avaliar e orientar trabalhos de conclusão de curso; IV) comunicação – habilidade de comunicação, principalmente escrita; V) competências socioafetivas e funções sociais – capacidade de promover a afetividade e a criação de vínculos; VI) competências tecnológicas – domínio das tecnologias a serem utilizadas durante a atuação docente.

O mediador on-line precisa estar ciente de seu papel e de suas atribuições para desempenhá-los da melhor maneira. Nesse sentido, a forma que ele avalia ser capaz ou não de desempenhar essas ações pode determinar seu grau de empenho ao realizá-las. Essa avaliação que determina os limites ou não de sua capacidade é compreendida como autoeficácia (Bandura, 2001).

Um dos principais mecanismos utilizados para a autorreflexão é a autoeficácia, que consiste na crença que se tem a respeito das próprias capacidades para a realização de uma ação pretendida. Esse sistema de crenças influencia as ações do indivíduo sobre como agir, quanto esforço empregar, por quanto tempo insistir em realizar determinada ação diante das dificuldades, e se é válido ou não desistir (Bandura, 2001). A crença de autoeficácia se apoia em outras duas crenças: I) crenças do quanto acreditamos sermos capazes de controlar nosso funcionamento físico e mental, do quanto de controle acreditamos exercer sobre esse funcionamento; II) crença do quanto acreditamos sermos capazes de controlar o ambiente no qual agiremos.

Em relação às fontes que influenciam na constituição das crenças de autoeficácia, Bandura (1997) descreve quatro fontes: I) a experiência direta; II) a experiência vicária; III) a persuasão social; e IV) os estados fisiológicos e afetivos. No entanto, essas fontes não são

automaticamente traduzidas em crenças de autoeficácia. As informações recebidas são selecionadas, interpretadas e processadas cognitivamente pelo indivíduo, que pode ainda utilizar-se de informações oriundas de fontes diversas (Prieto Navarro, 2009).

O construto da autoeficácia docente está associado aos requisitos necessários para ensinar num contexto e matéria específicos (Tschannen-Moran; Hoy, 2000; Iachite; Azzi, 2012) e, segundo Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005), ele está mais relacionado à percepção de capacidade do que ao grau atual de competência. Em sua atuação como mediador on-line, o professor é submetido a várias situações diferentes da sala presencial: a forma de dirimir dúvidas (pela escrita); a postagem de feedbacks detalhados em atividades (certas ou erradas); a forma de interagir e motivar os alunos, entre outras.

Na revisão sistemática realizada por Mattar (2020), foram encontradas seis principais atribuições e saberes: competências e funções gerenciais; saberes disciplinares; saberes pedagógicos e funções pedagógicas; comunicação; competências socioafetivas e funções sociais; e competências tecnológicas. Portanto, é possível perceber que o papel do mediador on-line vai muito além das funções pedagógicas, ele abrange funções administrativas, sociais e tecnológicas (Mattar, 2020).

Adaptar-se ao papel de mediador on-line corresponde a como os professores lidam com os alunos, de maneira assíncrona, e com o AVA. Considerando que esse professor atua, também, na sala de aula presencial, é preciso que ele tenha consciência das diferenças impostas por cada modalidade para que consiga um melhor desempenho como mediador on-line e, conseqüentemente, tenha uma participação significativa no processo de aprendizagem dos alunos.

Ao iniciar esta pesquisa sobre as crenças de autoeficácia docente de mediadores on-line, foram encontradas publicações relacionadas aos cursos superiores: Educação Física na modalidade presencial (Salles *et al.*, 2020; Kuhn *et al.*, 2020); Medicina (Bressa; Murgo; Sena, 2021; Costa Filho; Murgo; Franco, 2022); licenciatura em Física (Bopsin; Guidotti, 2022). No entanto, não foram encontrados estudos que abordassem o tema em profissionais da educação a distância. Embora o mediador on-line também seja um professor de ensino superior, sua atuação difere muito do professor de um curso presencial, conforme apresentado nesta introdução. Portanto, observa-se que, mesmo com um aumento significativo de pesquisas sobre a EaD (Veloso; Mill; Monteiro, 2019), ainda faltam estudos de autoeficácia com o público específico com quem se pesquisou neste trabalho.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi avaliar a autoeficácia e as fontes de formação das crenças de autoeficácia de professores de educação superior que atuam como mediadores on-line do curso de graduação tecnológica em Gestão Empresarial, modalidade EaD.

MÉTODO

Desenho da Pesquisa

Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa na modalidade de pesquisa exploratória, ou seja, uma pesquisa realizada num campo de pesquisa delimitado, a fim de estudar e mapear as condições de manifestação de um determinado objeto (Severino, 2007).

Participantes

Os participantes da pesquisa foram todos os docentes de ensino superior de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, que atuam como mediadores on-line no curso de tecnologia em Gestão Empresarial – EaD da instituição pesquisada. Para atuar como mediador on-line (MOL) na instituição estudada, o professor precisa ter vínculo com a instituição pesquisada, seja indeterminado (concursado) ou determinado (processo seletivo temporário). O docente precisa, também, ter disponibilidade de, no mínimo, quatro horas semanais em sua carga horária. Não é exigida a experiência na EaD ou na função de MOL.

Foram convidados a participar da pesquisa 202 mediadores on-line. Esse número representa 100% deles. Desse total, obteve-se 70 respostas, o que significa que 48% do total de MOLs atuantes responderam. Os respondentes são majoritariamente do sexo feminino (N=41, 61,42%); são docentes de ensino superior atuantes na EaD como MOL concursados (87,1%) ou temporários (12,9%). A maioria com experiência de mais de dois anos na função (74,2%) e com titulação de mestrado ou doutorado (87%). A faixa etária predominante é de pessoas com mais de 40 anos (88,5%). A maioria trabalha em casa ou, às vezes, na instituição (89,9%) e tem expectativa de continuar trabalhando na EaD (98,5%). Em relação à experiência, embora 41,4% dos participantes tenham menos de cinco anos na função de MOL, todos (100% dos respondentes) têm mais de cinco anos de experiência como docente.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico e de saúde (Apêndice A) foi desenvolvido especificamente para esta pesquisa com objetivo de fornecer dados correspondentes a três conjuntos de indagações: 1) Dados Pessoais dos discentes, tais como gênero e faixa etária. 2) Dados Profissionais: escolaridade, área de formação; tempo na docência; carga horária semanal na docência (presencial e EaD); tempo na função de mediador on-line; tipo de contrato com a instituição (determinado ou indeterminado); local de trabalho como MOL; expectativas para 2 anos em relação à EaD. 3) Dados sobre saúde: como classifica a sua atual situação de saúde; qual a sua frequência de atividade física/esportes; se possui alguma atividade de lazer; se esteve afastado do trabalho no último ano por motivo de doença; e quais sintomas físicos, comportamentais e emocionais sentiu no último ano.

Escala de autoeficácia do professor (Polydoro *et al.*, 2004) é um instrumento para avaliar as crenças de autoeficácia de professores. A escala tem no formato *Likert* de 6 pontos (variação entre 1 = pouco capaz e 6 = muito capaz), composta por 24 itens distribuídos em dois fatores de avaliação (α de *Cronbach* = 0,937). O fator 1 é o da Eficácia da Intencionalidade da ação docente (α de *Cronbach* = 0,913), formado por 14 itens (questões 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 23). O fator 2 é a Eficácia no Manejo de classe (α de *Cronbach* = 0,863), composto por 10 itens (questões 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24) (Venditti Júnior, 2005; laochite, 2007).

Escala sobre fontes de autoeficácia (laochite; Azzi, 2012) é um instrumento que avalia as fontes das crenças de autoeficácia (α de *Cronbach* = 0,81). A escala tem no formato *Likert* de 6 pontos (variação entre 1 = totalmente falso e 6 = totalmente verdadeiro), com 16 itens igualmente distribuídos em quatro dimensões que representam cada uma das quatro fontes de autoeficácia proposta por Bandura (1997): a) experiência direta; b) experiência vicária; c) persuasão social; d) estados fisiológicos e emocionais.

Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa está em consonância com as questões éticas em pesquisas que envolvem seres humanos, propostas pela resolução 510/2016 (Brasil, 2016) e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Protocolo: 57810222.1.0000.5515). Para coletar os dados necessários, foi elaborado um formulário na plataforma Google. Nele, foram incluídos o questionário sociodemográfico, o Termo de Consentimento e os instrumentos de coleta.

O período de coleta foi de junho a dezembro de 2022. O formulário foi enviado por e-mail pela coordenadora de curso, junto a uma breve explicação e apresentação da pesquisa. Solicitamos o (re)envio em três momentos: em junho, em setembro e em novembro, a fim de coletarmos o máximo de respostas possível.

Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados foi feita no software R, versão 4.2.2 (Team, 2010). Inicialmente, foram geradas estatísticas descritivas (média e desvio padrão), em seguida, foi realizada a correlação de Pearson.

Apenas a subescala Estados Fisiológicos e Afetivos apresentou uma distribuição normal pelos testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov [S-W (70) = 0,969, $p = 0,081$; K-S (70) = 0,105, $p = 0,054$]. Nas análises seguintes, foi implementado o *Bootstrapping* (1000 reamostragens; 95% IC *bias-corrected and accelerated*), que cria intervalos de confiança mais robustos, e corrige a distribuição dos dados (Haukoos; Lewis, 2005). Também apresenta a correlação de Pearson entre eles, realizada a fim de averiguar a correlação entre as subescalas de cada instrumento (Field, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estatística descritiva das duas escalas aplicadas apresenta o valor máximo e o mínimo de cada fator/dimensão, bem como média e desvio padrão (Tabela 1).

Tabela 1 – Estatística Descritiva dos Instrumentos

Escalas	Fatores/Dimensões	Máximo	Mínimo	Média	Desvio Padrão
Fontes de Autoeficácia Docente	Intencionalidade da ação docente	5,4	4,84	5,13	0,93
	Manejo de classe	5,46	4,5	5,02	1,05
Fontes de Crenças de Autoeficácia	Experiência direta	5,01	5,49	5,23	1,02
	Experiência vicária	5,54	4,74	5,31	1,03
	Persuasão social	5,46	5,06	5,26	1,04
	Aspectos Fisiológicos e Afetivos	3,79	3,21	3,55	1,64

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

Ambas as escalas trazem opções de respostas que variam de 1 (pouco/totalmente falso) a 6 (muito/totalmente verdadeiro). Na Escala de Fontes de Autoeficácia Docente, quanto mais próxima de 6 é a média das respostas em cada fator, mais elevada é a crença de autoeficácia, e quanto mais próxima de 1, mais baixa é a crença de autoeficácia.

A autoeficácia docente está associada aos requisitos necessários para ensinar num contexto e matéria específicos (Tschannen-Moran; Hoy, 2000; Iaichitei; Azzi, 2012) e, à sua percepção de capacidade (Woolfolk Hoy; Burke Spero, 2005). Na Escala de Autoeficácia Docente, essa percepção e esses requisitos podem ser mensurados em questões distribuídas em dois fatores: intencionalidade de ação e manejo de classe.

A intencionalidade da ação docente representa a crença do professor na sua capacidade de mediar o ensino e mobilizar o estudante na realização das atividades propostas, enquanto o manejo de classe representa a crença do professor para gerenciar as suas ações pedagógicas e as consequências delas para o processo de ensino (Iaichitei *et al.*, 2011). Pode-se observar, na Tabela 2, que os participantes apresentam crenças de autoeficácia ligeiramente mais elevadas no fator intencionalidade da ação docente do que no manejo de classe, que apresentou também mais variabilidade de respostas (entre 1 e 6), o que resultou num desvio padrão um pouco mais elevado do que no da intencionalidade da ação.

O desvio padrão representa a variabilidade de respostas fornecidas pelo participante. Em relação a isso, destacam-se as respostas do participante 46, pois ele apresentou uma média muito inferior à média geral dos participantes na Escala de Autoeficácia Docente. Para intencionalidade de ação docente, a média foi 2,21; manejo de classe, 2,4, enquanto a média geral ficou em 5,13 e em 5,02, respectivamente. Em relação à Escala de Fontes das Crenças de Autoeficácia, as respostas desse participante se mantiveram na média. Trata-se de um

participante do sexo feminino, com mais de 40 anos, mestra, concursada, com mais de 7 anos de experiência na função.

Na Escala de Fontes de Crenças de Autoeficácia, quanto mais próxima de 6 a média de respostas, mais influência a dimensão exerce na formação das crenças de autoeficácia e, quanto mais próxima de 1, menos influência. A experiência direta está relacionada às experiências que o indivíduo vivencia diretamente. A experiência vicária diz respeito ao que o sujeito aprende com experiências de outras pessoas, pela observação, sem ter vivenciado aquela situação (Bandura, 1997). A persuasão social é construída por meio do modo que outras pessoas verbalizam o desempenho do sujeito. E os aspectos fisiológicos e afetivos constituem uma fonte que diz respeito à forma que o indivíduo lê sua ativação fisiológica em situações de estresse ou que demandam muito esforço como sinais de vulnerabilidade (Bandura, 1986, 1997).

Conforme apresentado na Tabela 2, a experiência vicária exerceu maior influência na construção das crenças de autoeficácia dos participantes e os estados fisiológicos e afetivos exerceram menor influência nessa construção.

Embora os dados tenham apresentado diferença estatística significativa ($p < 0,05$), a análise de correlação de Pearson apresentou baixa correlação entre as variáveis de diferentes escalas avaliadas ($R^2 < 0,7$).

Tabela 2 – Correlação de Pearson entre os Instrumentos

	Média	DP	1	2	3	4	5	6
1 – Experiência Direta (Fontes de Autoeficácia)	15,69	2,35	-					
2 – Experiência Vicária (Fontes de Autoeficácia)	15,93	1,90	0,495**	-				
3 – Persuasão Social (Fontes de Autoeficácia)	26,31	3,79	0,667**	0,646**	-			
4 – Estados Fisiológicos e Afetivos (Fontes de Autoeficácia)	17,73	6,60	0,184	0,13	0,088	-		
5 – Intencionalidade da Ação (Autoeficácia do Professor)	70,66	9,59	0,314**	0,304*	0,305*	-0,165	-	
6 – Manejo de Classe (Autoeficácia do Professor)	51,21	7,19	0,393**	0,313**	0,340**	-0,162	0,914**	-

Nota: * $p < 0.05$ level; ** $p < 0.01$ level

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

As subescalas Experiência Direta, Experiência Vicária e Persuasão Social apresentam uma correlação positiva, ou seja, maiores escores de uma escala se correlacionam com as maiores escores da outra escala, e estatisticamente significativas ($p < 0,05$), sendo que essas correlações variam de fracas a fortes (Lenhard; Lenhard, 2017). Apenas a subescala Estados Fisiológicos e Afetivos não teve correlação estatisticamente significativa com as subescalas de

Fontes de Autoeficácia, nem com as subescalas Crenças de Autoeficácia ($p > 0,05$) (Field, 2012).

A maioria dos participantes desse estudo tem experiência de mais de dois anos na função de mediador on-line (74,2%) e todos têm experiência de mais de 5 anos como docente (100%). Portanto, apesar de os participantes terem apresentado um tempo considerável de experiência direta, e esta ser considerada a fonte que mais influencia nas crenças de autoeficácia, por ser obtida por meio de experiências de sucesso autênticas (Bandura, 1986), essa fonte não apresentou correlação significativa com a intencionalidade da ação docente ($p = 0,314$) nem com o manejo de classe ($p = 0,393$). Em outros termos, neste estudo, a experiência direta como MOL e/ou como professor não resultou em crenças mais elevadas, diferentemente dos resultados de outras pesquisas (Bopsin; Guidotti, 2022; Salles *et al.*, 2020) com professores da educação superior.

O estudo de Bopsin e Guidotti (2022) teve como participantes oito alunos e seis professores do curso de licenciatura em Física. Os autores constataram que, quanto mais disciplinas de física o aluno tinha cursado, mais alta era sua crença de autoeficácia em aprender e ao ensinar física. Esse resultado se deve ao fato de que os alunos que cursaram mais disciplinas tiveram mais experiência de sucesso com ela e, por isso, percebem-se mais capazes de aprender e de ensinar a disciplina (Bopsin; Guidotti, 2022). Em relação aos docentes do curso, os resultados obtidos e as questões levantadas indicaram um pequeno reflexo da motivação e das crenças de autoeficácia de professores ao ensinar física. Um dos docentes, ao ministrar física, apresentou, majoritariamente, crenças de autoeficácia mais baixas do que seus colegas (Bopsin; Guidotti, 2022).

Segundo os autores, isso pode ter se dado pelo fato de, talvez, o docente estar ministrando uma disciplina nova ou diferente de sua área de atuação. Os autores apontam que é desejável que os professores ministrem as disciplinas em que se sentem mais capazes e confiantes e que estejam mais alinhadas com altas crenças de autoeficácia ao ensinar física, visto que ensinando as disciplinas em que se sentem mais confiantes, poderiam se sentir mais motivados, resultando em uma possível melhora na motivação de seus alunos.

Salles *et al.* (2020) aplicaram Escala de Autoeficácia Docente do professor universitário a 43 professores do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública brasileira. O estudo analisou as crenças de autoeficácia em cinco dimensões: planejamento, engajamento, interações, avaliação e geral. Dentre essas dimensões, os docentes participantes do estudo se perceberam mais autoeficazes no planejamento do ensino. Os autores ressaltam que os planos de ensino já haviam sido entregues no momento do estudo, possuem uma estrutura a ser seguida e só podem ser alterados mediante aprovação do órgão colegiado. Além disso, segundo os autores, essa flexibilidade limitada que, por um lado, restringe as possibilidades de alteração dos conteúdos de ensino a serem ministrados aos estudantes, por outro lado, pode estar associada aos níveis mais elevados de autoeficácia,

justamente por apresentar aos docentes uma estrutura prévia a ser seguida que, de certa maneira, confere-lhes mais segurança e confiança para planejar as disciplinas (SALLES *et al.*, 2020).

Quando se trata de um docente, a experiência vicária está relacionada a toda a sua vida escolar, na qual se pôde observar diversos modelos de professores. Quanto maior a similaridade do sujeito observador com o modelo observado, mais persuasivos os sucessos e fracassos dele na formação de uma interpretação do observador em relação às suas crenças de autoeficácia (Nunes, 2008).

Este estudo apresentou uma correlação positiva baixa da experiência vicária em relação à intencionalidade de ação docente ($p = 0,304$) e ao manejo de classe ($p = 0,313$), além do mais, não apresentou diferença significativa na influência na construção das crenças de autoeficácia quando comparada às outras fontes. Resultado que difere do estudo de Martins e Chacon (2022), o qual apresentou resultados de pesquisa sobre a autoeficácia na formação de professores para práticas inclusivas. Os participantes foram separados em dois grupos: um recebeu capacitação para práticas inclusivas e o outro não recebeu. Os resultados demonstraram que os docentes que se capacitaram em cursos sobre inclusão e deficiências apresentaram maior nível de autoeficácia do que os docentes do grupo que não recebeu capacitação, demonstrando a influência da experiência vicária na construção de crenças de autoeficácia docente.

Conforme a Tabela 2, a correlação positiva baixa em relação à intencionalidade de ação docente ($p = 0,305$) e ao manejo de classe ($p = 0,340$) se manteve na subescala de Persuasão Social. Portanto, no presente estudo, os feedbacks de outros sobre as práticas docentes dos MOL demonstraram não impactar na elevação ou não das crenças de autoeficácia desses professores. No entanto, quando se trata de discentes, a persuasão social se mostra mais eficaz na construção das crenças. Duas pesquisas realizadas durante a pandemia da covid-19, considerando um contexto de ensino remoto emergencial, demonstraram que compartilhamento de experiências e feedback positivo ou motivacional impactaram positivamente na elevação das crenças de autoeficácias de discentes de cursos de licenciatura em Química (Forcinitti, 2022) e Física (Calsin; Heidemann, 2023).

A pesquisa de Forcinitti (2022) avaliou as fontes de crenças de autoeficácia de alunos do curso de Química em contexto pandêmico. A partir da análise textual-discursiva das respostas, constatou-se que o ensino remoto de disciplinas práticas em Química impactou na autoeficácia acadêmica discente. Todas as fontes de crenças de autoeficácia modificaram-se quando comparadas com os modelos presencial e remoto, com ênfase nas experiências vicárias e de persuasão social, avaliadas como mais positivas no ensino presencial. Segundo Barros e Batista-dos-Santos (2010), o feedback positivo e o encorajamento do professor são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem e na construção das crenças de autoeficácia.

O estudo de Calsin e Heidemann (2023) investigou a influência de um programa de mentoria na motivação para a persistência de licenciandos em Física durante o ensino remoto emergencial. Constatou-se que o grupo de alunos mentorados pode contribuir, por meio de experiências vicárias e persuasão social, para a melhora das crenças de autoeficácia dos estudantes, visto que possibilitava que pudessem ouvir e se inspirar em outras pessoas, compartilhar suas próprias experiências e receber conselhos e feedbacks do grupo. Esse estudo concluiu que apesar de as experiências vicárias positivas vivenciadas no programa de mentoria terem influenciado nas crenças de autoeficácia, essas crenças foram impactadas ainda mais por eventos de persuasão social e de apoio emocional, proporcionados pelo compartilhamento de experiências na educação superior e pelos feedbacks recebidos.

Os aspectos fisiológicos e afetivos apresentaram uma correlação negativa baixa em relação à intencionalidade da ação docente ($p = -165$) e ao manejo de classe ($p = -162$). Esses dados demonstram que, no grupo e no contexto analisado, esses aspectos não têm influência na construção de crenças de autoeficácia desses docentes. Estudos que abordam especificamente as condições de trabalho e a saúde (física e mental) do professor apontam que o cansaço físico e mental influencia significativamente nas crenças de autoeficácia docente (Silva *et al.*, 2022; Carlotto *et al.*, 2015).

O estudo de Silva *et al.* (2022) analisou a influência da autoeficácia sobre níveis de burnout em professores do ensino fundamental II em escolas públicas de João Pessoa (PB). No teste de correlação realizado, os autores constataram que os dois fatores de Crença de Autoeficácia se correlacionaram principalmente com a Exaustão Emocional, indicando que esta dimensão da Síndrome de Burnout é a mais presente na amostra. Tal dimensão representa o estresse individual da Síndrome de Burnout caracterizada por extremo cansaço físico e mental (Maslach; Jackson, 1981). Com resultado semelhante, em uma pesquisa sobre papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e a dimensão de burnout em professores (Carlotto *et al.*, 2015), foi constatado que a sobrecarga de trabalho e as condições do trabalho docente (indisciplina dos discentes, falta de apoio institucional, baixa remuneração e baixa qualidade de vida) são fatores que interferem nas crenças de autoeficácia docente e, conseqüentemente, no dia a dia do trabalho do professor.

Outro estudo que traz uma revisão de literatura sobre as crenças de autoeficácia docente, com o objetivo de identificar os instrumentos utilizados para avaliar as crenças de autoeficácia docente e os construtos relacionados ao estudo desta temática, também apresentou resultados que demonstram que situações de insatisfação e estresse na rotina do professor interferem na percepção de sua capacidade de realizar o trabalho. Neste trabalho de Santos e Inácio (2021), além de outras temáticas relacionadas às crenças de autoeficácia, os autores identificaram pesquisas em que saúde física e emocional do profissional de docência também foi relacionada com as crenças de autoeficácia (burnout, satisfação no trabalho, adoecimento e estresse).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou avaliar a autoeficácia e as fontes de formação das crenças de autoeficácia de professores que atuam como mediadores on-line de um curso superior de tecnologia em Gestão Empresarial, oferecido na modalidade a distância, por uma faculdade tecnológica estadual.

As respostas do questionário sociodemográfico e a estatística descritiva dos instrumentos apontam que, de modo geral, os docentes participantes da pesquisa possuem crenças de autoeficácia elevadas, independente da área de formação, titulação ou experiência. No entanto, na estatística de correlação, os resultados apresentaram baixa ou moderada correlação entre as crenças de autoeficácia docente e as fontes de crenças de autoeficácia, ou seja, as experiências vividas (experiências diretas), observadas (experiências vicárias), feedbacks relatados por outros (persuasão social) e os aspectos fisiológicos e afetivos pouco influenciaram na construção das crenças levemente elevadas dos docentes avaliados.

Aponta-se como uma limitação do estudo o uso de uma escala (Autoeficácia Docente) construída pensando-se no docente de cursos presenciais e não a distância. Portanto, algumas perguntas, principalmente em relação ao manejo de classe, cumprem a finalidade da escala e se encaixa ao docente que ministra aulas em cursos presenciais. O uso dessa escala, mesmo prevendo-se uma possível limitação, justifica-se pela inexistência de uma escala específica para docentes de cursos a distância (em suas diversas funções). Acredita-se, portanto, que a construção de uma escala específica para os docentes da EaD ou a adaptação de uma escala existente, poderiam trazer resultados mais precisos.

REFERÊNCIAS

- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. *Ensino a Distância se consolida na pandemia*. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4317/ensino-a-distancia-se-consolida-na-pandemia>. Acesso em: 8 nov. 2021.
- ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; BORBA, Marcelo de Carvalho. Interações colaborativas e o papel do aluno na polidocência. *Ciências & educação*, Bauru, v. 24, n. 2, p. 431-448, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RzphPWXyMm7MdGQ5VgtJHTt/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. *Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.
- BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall, 1986.

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*, v. 52, 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: 10 dez. 2021.

BARROS, Marizeth; BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 112, p. 1-9, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2009.

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

<https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2472>. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2472>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Resolução nº 1. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF. 14. mar. 2016. Seção 1, p. 23-24.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2021: Notas Estatísticas*. Brasília, DF. Inep, 2022.

BRESSA, Rebeca Carvalho; MURGO, Camélia Santana; SENA, Bárbara Cristina Soares. Associations between teacher self-efficacy and the use of Objective Structured Clinical Examination in medical education. *Revista Brasileira de Educação Médica* v. 45, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200130.ING>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Ph8M7hJmk4BVZ6Bz5cPs4ys/?lang=en#>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CALSIN, Ingrid Weber; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. Um estudo sobre a influência de um programa de na motivação para a persistência de licenciandos em física durante o ensino remoto emergencial. *Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, n. 25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240135>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/ztxQKVmJqbsLBpdhWMwjszs/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CARLOTTO, Mary Sandra; DIAS, Sofia Raquel da Silva; BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; DIEHL, Liciane. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e a dimensão de Burnout em professores. *Psico-USF*, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200102>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusf/a/vshqHYK7xgXRkMtxJ7DDPYL/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2024.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista). Protocolo de aprovação de pesquisa. Protocolo nº 57810222.1.0000.5515, 10 mai. 2022.

COSTA FILHO, José de Oliveira; MURGO, Camélia Santana; FRANCO, Aline Fonseca. Autoeficácia na educação médica: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469835900>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/w8Txhd39ghJvNqfNXf9dCFb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FIELD, Andy. *Discovering statistics using R*. SAGE Publications, 2012.

FORCINITTI, Caio Raphael Vanoni. *O impacto da pandemia nas disciplinas experimentais de Química: análise de crenças de autoeficácia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2022.

HAUKOOS, Jason S.; LEWIS, Roger J. Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with "difficult" distributions. *Academic Emergency Medicine*, v. 12, n. 4, p. 360-365. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1197/j.aem.2004.11.018>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1197/j.aem.2004.11.018>. Acesso em: 4 set. 2021.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. *Auto-eficácia de docentes de educação física*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; WINTERSTEIN, Pedro José. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/VzfLsJXxSkQLFmhJK3qCnVb/?lang=pt#>. Acesso em: 4 out. 2021.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 30, n. 71, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.7472>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20345>. Acesso em: 4 set. 2021.

KUHN, Filipy; ANDRADE, Alexandre; DUEK, Viviane Preichardt; BACKES, Ana Flávia; COSTA, Matheus da Lapa; RAMOS, Valmor. Contribution of a physical education undergraduate program in the teaching self-efficacy beliefs. *Journal of Physical Education*, v. 31, n. 1, p. e-3147, 17 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3147>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/qpXvXHqRTqbDpQLFbssb5Ww/>. Acesso em: 4 set. 2021.

LENHARD, Wolfgang; LENHARD, Alexandra. *Computation of Effect Sizes*. 2017. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>. Disponível em: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Acesso em: 4 set. 2021.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Estar presente é estar incluído? Análise de situações em que a inclusão escolar não acontece. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, n. 2, p. 1339-1355, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.17001>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17001>. Acesso em: 4 set. 2023.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. Maslach burnout inventory: the measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, v. 2, n. 1, p. 99-113, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205>. Acesso em: 4 set. 2023.

MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. *Educação em revista*, v. 36, p. e21743, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217439>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wDMtcl9SsDw5ZMFLfxr98Cw/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (org). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010, p. 23-40.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 9, n. 1, p.29-42, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004. Acesso em: 15 dez. 2021.

NUNES, Andrea Karla Ferreira; OLIVEIRA, Alice Virginia Brito de; SABINO, Rosimeri Ferraz. Docência na educação a distância: abordagem sobre o perfil profissional. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, p. e019009, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653379>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653379>. Acesso em: 10 dez. 2021.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; WINSTERSTEIN, Pedro José; AZZI, Roberta Gurgel; CARMO, Ana Paula do; VENDITTI JÚNIOR, Rubens. Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (org.). *Avaliação Psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios edições, 2004, p. 330-337.

PRIETO NAVARRO, Leonor. *Autoeficácia del profesor universitario*. Eficacia percibida y práctica docente. 2. ed. Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2009.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. A language and environment for statistical computing. 2010. Disponível em: <https://www.r-project.org/>.

SALLES, William das Neves; FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Teaching self-efficacy and factor associated with the teaching practice of physical education. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3116>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/C8VShsrs3bsMP8k4VPDhvH/?lang=en#>. Acesso em: 2 set. 2023.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro. Mensuração de crenças de autoeficácia docente: revisão de literatura. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 25, n. 03, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v25i3.68816>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/68816>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SANTOS, Sandra Regina Costa dos; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. O papel docente na EaD: novas perspectivas para o trabalho pedagógico. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3724>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3724>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Ana Paula Ribeiro. *Sistema de tutoria e modelos de feedback*. São Carlos: Editora Pixel, 2017.

SILVA, Ketiuce Ferreira. Resenha do livro Docência virtual: uma visão crítica. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199814>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/814>. Acesso em: 4 set. 2021.

SILVA, Rafaela Ferreira da; BARBOSA, Silvânia da Cruz; PATRÍCIO, Danielle Figueiredo; LOPES, Helyssa Luana. Autoeficácia como preditora de burnout em professores do ensino fundamental II. *Revista Laborativa*, v. 11, n. 2, p. 55-75, 2022. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/3785>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Wayne K. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, v. 70, n. 4, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1170781>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249797852_A_Multidisciplinary_Analysis_of_the_Nature_Meaning_and_Measurement_of_Trust. Acesso em: 20 ago. 2023.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel; MONTEIRO, Maria Iolanda. Docência, educação a distância e tecnologias digitais: um estudo bibliométrico. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 319-335, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992167>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2167>. Acesso em: 10 dez. 2021.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. *Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física*. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VIEIRA-SANTOS, Joene. O desenvolvimento de habilidades sociais em EaD: o papel do feedback do tutor. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Jvf4dnSzpQ9BCvPhsHLwnPy/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

WOOLFOLK HOY, Anitta; BURKE SPERO, Rhonda. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 4, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05000193?via%3Dihub>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Raquel Tiemi Masuda Mareco

Doutora e mestra em Letras – Estudos Linguísticos. Pós-doutora em Educação. Professora da Fatec Presidente Prudente. Suporte Pedagógico à equipe gestora do curso de Gestão Empresarial EaD.

raquel.mareco@fatec.sp.gov.br

Camélia Santana Murgó

Doutora em Psicologia. Pós-doutora em avaliação psicológica. Docente do Programa de pós-graduação em educação da UNOESTE.

camelia@unoeste.br

Como citar este documento – ABNT

MARECO, Raquel Tiemi Masuda; MURGO, Camélia Santana. Análise das crenças de autoeficácia de tutores da educação a distância. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 14, e048507, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.48507>.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICO E SAÚDE

Sexo

() masculino

() feminino

Faixa etária

de 20 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

de 51 a 60 anos

a partir de 61 anos

Grau de escolaridade

ensino superior

pós-graduação/especialização

mestrado

doutorado

pós-doutorado

Área de formação

Biológicas

Exatas

Humanas

Saúde

Ciências sociais e aplicadas

Agrárias

Outra

Tempo na docência

menos de 6 meses

de 6 meses a 5 anos

de 5 anos a 10 anos

mais de 10 anos

Carga horária semanal na docência (presencial)

menos de 6 horas

8 a 12 horas

14 a 20 horas

22 a 30 horas

32 a 40 horas

mais de 40 horas

Tempo na função de mediador on-line

menos de 6 meses

de 6 meses a 2 anos

de 2 a 5 anos

de 5 anos a 7 anos

mais de 7 anos

Carga horária semanal como mediador on-line

4 horas
8 horas
12 horas
16 horas
20 horas
mais de 20 horas

Qual o seu tipo de contrato com a Fatec?

Determinado
Indeterminado

Em qual local você costuma trabalhar como mediador on-line?

Em casa
Nas dependências da Fatec (polo)
Às vezes em casa, às vezes na Fatec
Em qualquer lugar

Durante a pandemia, houve alteração em seu trabalho como mediador on-line?

Não. Continuou a mesma coisa.
Sim. Houve um aumento de trabalho.
Sim. Houve diminuição de trabalho.
Não sei dizer, pois esse é o meu primeiro semestre na função.

Expectativas profissionais para os próximos 2 anos em relação à EaD:

Continuar na EaD.
Abandonar a EaD e lecionar somente em cursos presenciais.
Não sei dizer.

Como classifica sua atual situação de saúde?

ótima
boa
regular
ruim
péssima

Qual sua frequência de atividade física/esportes?

nunca ou raramente
1 a 3 vezes na semana
mais de 3 vezes na semana

Com que frequência pratica alguma atividade de lazer?

semanalmente
mensalmente
nunca ou raramente

Esteve afastado do trabalho no último ano por motivo de doença?

sim
não

Quais sintomas abaixo você apresentou no último ano?

Físicos:

alergias
baixa resistência imunológica
cansaço intenso
cefaleias
crises de asma
diarreias
distúrbios do sono
dores de cabeça
dores de garganta
dores musculares no pescoço, ombro e dorso
enxaquecas
gastrites e úlceras
hipertensão
insônia
maior frequência de infecções
resfriados
palpitações
perturbações gastrointestinais
rouquidão
sensação de fadiga constante e progressiva
suspensão do ciclo menstrual nas mulheres
transtornos cardiovasculares
diminuição da memória
outros

Comportamentais:

absenteísmo
agressividade
aumento do consumo de bebidas alcoólicas
aumento do consumo de cigarros
comportamento menos flexível
incapacidade de relaxar
isolamento
lentidão no desempenho das funções
mudanças bruscas de humor
perda de iniciativa
perda de interesse pelo trabalho ou lazer
uso de drogas
violência
perda do desejo sexual
falta de atenção e concentração
outros

Emocionais: Psicológicos

ansiedade
apatia
atenção seletiva
baixa autoestima
decréscimo do rendimento de trabalho
delírios de perseguição

depressão
desânimo
desconfiança
desejo de abandonar o emprego
dificuldade de concentração
diminuição da capacidade de tomar decisões
distanciamento afetivo
dúvidas de sua própria capacidade
hostilidade
ideias fantasiosas
impaciência
irritação
ironia
negação das emoções
perda de entusiasmo e alegria
pessimismo
sentimento de alienação
sentimento de impotência
sentimento de solidão
outros