

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A AUTO-EFICÁCIA DOCENTE NO  
ENSINO SUPERIOR**

Márcia Santos da Rocha

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

2009



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

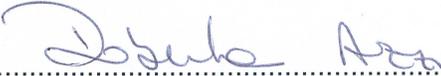
TESE DE DOUTORADO

A AUTO-EFICÁCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Autor: Márcia Santos da Rocha  
Orientador: Profa Dra Roberta Gurgel Azzi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Márcia Santos da Rocha e aprovada pela Comissão Julgadora.

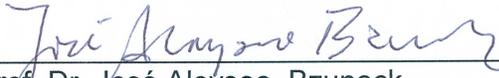
Data: 16 de fevereiro de 2009

Assinatura:.....

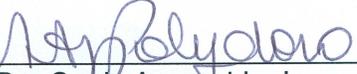
Roberta Gurgel Azzi

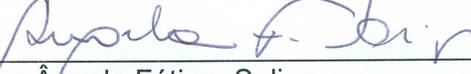
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

  
Profa Dra Tânia Santana de Rose

  
Profa Dra Soely Aparecida Jorge Polydoro

  
Profa Dra Ângela Fátima Soligo

© by Márcia Santos da Rocha, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R582a	Rocha, Márcia Santos da. A auto - eficácia docente no ensino superior / Márcia Santos da Rocha. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.  Orientador : Roberta Gurgel Azzi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Auto - eficácia. 2. Formação de professores. 3. Psicologia educacional. 4. Ensino superior. I. Azzi, Roberta Gurgel. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-512/BFE

**Título em inglês :** The self efficacy teaching in higher education.

**Keywords :** Self efficacy ; Teacher education ; Educational psychology ; Higher education

**Área de concentração :** Psicologia educacional

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Gurgel Azzi (Orientadora)

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Santana de Rose

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soely Aparecida Jorge Polydoro.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Fátima Soligo

**Data da defesa:** 16/02/2009

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [marciarocha66@hotmail.com](mailto:marciarocha66@hotmail.com)

ROCHA, Márcia Santos da. A Auto-Eficácia Docente no Ensino Superior. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2009.

## RESUMO

O presente estudo contemplou, como objetivo geral, investigar as crenças de auto-eficácia docente no ensino superior e, como objetivos específicos, identificar: a) as crenças de auto-eficácia docente no ensino superior em termos de intencionalidade da ação docente e manejo de classe; b) as relações das crenças de auto-eficácia com as variáveis pessoais, da atividade docente e de contexto; c) as fontes de auto-eficácia docente no ensino superior; d) as relações das fontes de auto-eficácia com as variáveis pessoais, da atividade docente e de contexto; e) as relações entre as crenças de auto-eficácia e as fontes de auto-eficácia. Este estudo contou com uma amostra que corresponde a 457 docentes, sendo 57,3% do sexo feminino e 42,7% do sexo masculino, que atuam em diferentes instituições de ensino superior brasileiras, tanto públicas como privadas. Os dados foram coletados via *web*, fazendo-se uso de um questionário e duas escalas do tipo *likert*. A análise dos dados permitiram evidenciar que os docentes da amostra apresentam crenças de auto-eficácia no ensino com tendências altas, tanto na subescala de intencionalidade da ação docente, como na subescala de manejo de classe. Em termos de relações das crenças de auto-eficácia com as variáveis pessoais, da atividade docente e de contexto, os resultados obtidos apontaram diferenças significativas em termos de nível de formação, tempo de atuação no ensino superior, jornada de trabalho, percepção de preparo como docente, nível de satisfação com o trabalho docente, avaliação da infra-estrutura, apoio, tanto do corpo administrativo como dos colegas, e liberdade de expressar idéias. Também foi possível identificar baixa correlação positiva entre o tempo de atuação no ensino superior e satisfação como docente e as pontuações na escala de auto-eficácia docente, bem como baixa correlação positiva e significativa entre a jornada de trabalho semanal, a escala de auto-eficácia e o fator de intencionalidade da ação docente. Em termos de fontes de informação de auto-eficácia, os participantes indicaram maior nível de influência de experiências diretas, como fonte de informação de auto-eficácia, seguida de persuasão social, experiências vicárias e estados fisiológicos e emocionais. As avaliações dos docentes, em relação ao apoio administrativo, liberdade de expressar idéias e apoio dos colegas, apresentaram correlação negativa e significativa com a fonte de estados fisiológicos e emocionais e correlação positiva com a fonte de experiências vicárias. A análise das relações entre auto-eficácia docente e as fontes de auto-eficácia indicou que existe baixa correlação positiva e significativa entre a pontuação média na escala de auto-eficácia docente, e suas subescalas, e as fontes de auto-eficácia, com exceção da fonte de estados fisiológicos e emocionais. Compreender o papel das crenças de auto-eficácia dos professores e como elas podem ser construídas/evoluem é importante para gestores prepararem suas equipes e fornecerem apoio, de modo que auxiliem os docentes a enfrentarem os diversos obstáculos encontrados neste domínio de ensino, a persistirem na profissão, além dos reflexos para a aprendizagem e motivação do aluno.

Palavras-chave: auto-eficácia; formação de professores; psicologia educacional; ensino superior.



ROCHA, Márcia Santos da. The self-efficacy teaching in higher education. Doctoral thesis. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2009.

## ABSTRACT

The present study contemplated as general aim to investigate teachers' self-efficacy beliefs in higher education, and as specific aims: a) teachers' self-efficacy beliefs in higher education in terms of the intentionality of teachers' action and of the handling of class one; b) the relations between self-efficacy beliefs and personal variable, of the teaching activity and of context ones; c) teachers' self-efficacy sources in the higher education; d) the relations between self-efficacy sources and personal variables, of the teaching activity and of context ones; e) the relations between self-efficacy beliefs and self-efficacy sources. This study took into account one sample of 457 teachers, 57,3% female ones and 42,7% male ones, who act in different brazilian higher education institutions, both public or private. The data have been collected by web, using a questionnaire and two likert scales. The data analysis substantiated that teachers of the sample have teaching self-efficacy beliefs with high tendencies, as often in the intentionality of teachers' action subscale as in the handling class one. Concerning self-efficacy beliefs in relation to personal variables, of the teaching activity and of context ones, results showed important differences about the level of formation, time of work in higher education, journey of work, perception of teachers' preparation, level of satisfaction as work as a teacher, evaluation of infrastructure, support as much of the administrative body as of mates, and freedom of expression. Also it was possible to identify low positive correlation among the time of performance in higher education and satisfaction as work as a teacher and the scoring in the teachers' self-efficacy scale as well low positive and important correlation among the weekly work journey and the self-efficacy scale and the factor of intentionality of the teachers' action. In terms of self-efficacy information sources, the participants indicated a great level of influence of direct experiences as self-efficacy information sources, followed by social inducement, vicarious experiences and physiological and emotional states. Evaluations of the teachers regarding the administrative support, freedom of expressing ideas and workmate support presented negative and relevant correlation with physiological and emotional states sources and positive correlation with vicarious experiences sources. The analysis of relations between teachers' self-efficacy and self-efficacy sources indicated that there are low positive and important correlation between the middle scoring in the teachers' self-efficacy scale, and its subscales, and the self-efficacy sources, except for physiological and emotional states sources. To understand the role of teachers' self-efficacy beliefs and how they can be built or developed is important for coordinators prepare their team and provide support to help teachers to stand up against several obstacles of this teaching domain, to persist in the profession, besides the reflexes for students' learning and motivation.

Keywords: self-efficacy; teacher education; educational psychology; higher education.



ROCHA, Márcia Santos da. L'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement supérieur. Thèse de doctorat. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2009.

## RESUMÉE

Cette étude a inclus comme un objectif général d'enquêter les croyances d'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement supérieur, et comme des objectifs spécifiques d'identifier: a) les croyances d'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement supérieur en termes de l'intention de l'action des enseignants et de gestion de classe; b) des relations des croyances d'auto-efficacité avec les variables personnelles, de l'activité pédagogique et de contexte; c) les sources d'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement supérieur; d) des relations des sources d'auto-efficacité avec les variables personnelles, de l'activité pédagogique et de contexte; e) des relations entre les croyances d'auto-efficacité et les sources d'auto-efficacité. Cette étude a porté sur un échantillon qui correspond à 457 enseignants, 57,3% de femmes et 42,7% des hommes, qui travaillent dans divers établissements d'enseignement supérieur au Brésil, à la fois public et privé. Les données ont été recueillies par le biais du *web*, avec l'aide d'un questionnaire et deux échelles de type Likert. L'analyse des données ont révélé que les enseignants de l'échantillon ont des croyances d'auto-efficacité dans l'enseignement avec des tendances élevés à la fois dans le sous-échelle de l'intention de l'action des enseignants, comme dans le sous-échelle de gestion de classe. En termes de relations de croyances de l'auto-efficacité avec les variables personnelles, de l'activité des enseignants et de contexte, les résultats montrent des différences significatives par rapport à la formation, au temps comme enseignant dans l'enseignement supérieur, à la charge de travail, à la perception de la préparation comme enseignant, au niveau de satisfaction à l'égard de l'enseignement, à l'évaluation des infrastructures, au soutien, à la fois administrative et des collègues, et à la liberté d'exprimer des idées. Il a également été possible d'identifier faible corrélation positive entre le temps comme enseignant dans l'enseignement supérieur et la satisfaction en tant que professeur et les scores dans l'échelle d'auto-efficacité des enseignants, et une faible corrélation positive et significative entre la charge de travail hebdomadaire, l'échelle d'auto-efficacité et le facteur d'intention de l'activité d'enseignement. En termes de sources de l'auto-efficacité, les participants ont indiqué un niveau plus élevé d'influence des expériences directes, comme de source d'information d'auto-efficacité, suivie par la persuasion sociale, les expériences vicaires et les états émotionnels et physiologiques. Les évaluations des enseignants, par rapport au soutien administratif, à la liberté d'exprimer des idées et au soutien de collègues ont présenté de corrélation négative significative avec la source des états émotionnels et physiologiques et corrélation positive avec la source des expériences vicaires. L'analyse des relations entre l'auto-efficacité des enseignants et des sources d'auto-efficacité des enseignants ont indiqué qu'il y a peu de corrélation positive et significative entre le score moyen dans l'échelle d'auto-efficacité des enseignants, et ses sous-échelles, et les sources d'auto-efficacité, à l'exception de la source des états émotionnels et physiologiques. Comprendre le rôle de l'auto-efficacité des croyances des enseignants et comment ils peuvent être construits / se développer est important pour les gestionnaires de préparer leurs équipes et fournir un appui en vue d'aider les enseignants à faire face aux différents obstacles rencontrés dans le domaine de l'éducation, de persister dans la profession, au-delà de ses éblouissements vers l'apprentissage et la motivation de l'étudiant.

Mots-clés: auto-efficacité, la formation des enseignants, la psychologie de l'éducation, l'enseignement supérieur.



## DEDICATÓRIA

*Ao Pai Celestial*

*À memória daqueles que  
foram e são fontes inesgotáveis  
das minhas crenças de auto-eficácia:  
meus pais, Darcy e Antonio e  
meu irmão Márcio.*



## AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi, por ter generosamente me acolhido, em seu grupo de orientandos, e por ter despendido seu valioso tempo de orientação, ao longo destes anos de parceria. Obrigada, Roberta! Pela paciência durante as incontáveis fases críticas.

À Profa. Dra. Soely Ap. Jorge Polydoro, por sua incomensurável colaboração na construção do nosso estudo, ao dirimir muitas de nossas dúvidas.

Ao Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, por ser um dos principais responsáveis por meu encantamento pelas crenças docentes e por ter nobremente aceitado ao convite, submetendo-se a um deslocamento desgastante, para nos brindar com sua incontestável contribuição.

Às professoras doutoras, Tânia Santana de Rose, Ângela Fátima Soligo, pelas preciosas observações e sugestões ao trabalho, enquanto banca examinadora da presente tese.

Aos parceiros desta jornada terrestre, que tanto me incentivaram para que eu aqui chegasse, em especial à minha irmã e companheira Marta, às amigas Sandra e Marli e ao amigo Flávio.

***Meu Eterno \Obrigada!***



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Docentes nas IES, segundo o tempo de docência .....	7
Figura 2	Modelo do Determinismo Recíproco .....	19
Figura 3	Capacidades Básicas do Ser Humano, segundo a Teoria Social Cognitiva .....	22
Figura 4	Distribuição de pontuação média de crenças dos professores, a partir do tempo atuação no ensino superior .....	100
Figura 5	Distribuição de pontuação média em Intencionalidade Docente de acordo com a jornada de trabalho semanal .....	101
Figura 6	Distribuição de pontuação média em Intencionalidade da Ação Docente de acordo com a carga horária no ensino superior .....	102
Figura 7	Distribuição de pontuação média de Crenças de Auto-eficácia Docente de acordo com Preparo como Docente .....	104
Figura 8	Distribuição de pontuação média de Crenças de Auto-Eficácia dos docentes de acordo com satisfação como docente .....	105
Figura 9	Distribuição de pontuação média de Crenças de Auto-eficácia dos Docentes de acordo com avaliação da infra-estrutura .....	108
Figura 10	Distribuição de pontuação média de crenças de Auto-Eficácia Docente de acordo com o apoio do corpo administrativo .....	109
Figura 11	Distribuição de pontuação média de crenças de Auto-Eficácia Docente, de acordo com a liberdade para expressar idéias .....	110
Figura 12	Diagrama de dispersão e reta de regressão da Crença de Auto-Eficácia Docente média em função do preparo como docente .....	115
Figura 13	Distribuição de pontuação média na Fonte 1 de Auto-Eficácia, de acordo com a jornada de trabalho semanal .....	125
Figura 14	Distribuição de pontuação média na Fonte 1 de Auto-Eficácia de acordo com a satisfação como docente .....	127
Figura 15	Distribuição de pontuação média na Fonte 1 de Auto-Eficácia, de acordo com a liberdade para expressar idéias .....	129

**LISTA DE FIGURAS - CONT**

Figura 16	Distribuição de pontuação média na Fonte 4 de Auto-Eficácia, de acordo com a jornada de trabalho semanal .....	136
Figura 17	Diagramas de dispersão e reta de regressão da Fonte 1 de Auto-Eficácia Docente média em função do preparo como docente .....	141
Figura 18	Diagramas de dispersão e reta de regressão da Escala de Auto-Eficácia em função da Fonte 4 – Experiências Diretas .....	145

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Área de Formação dos Participantes na Graduação.....	80
Tabela 2	Nível de Pós Graduação cursado pelos Docentes Participantes .....	81
Tabela 3	Tempo de Atuação dos Participantes no Ensino Superior .....	82
Tabela 4	Estatística descritiva e confiabilidade da Escala de Crenças de Auto-Eficácia Docente e de seus Fatores .....	90
Tabela 5	Estatísticas descritivas dos itens do Fator 1 - Intencionalidade da Ação Docente da Escala de Auto-Eficácia Docente .....	92
Tabela 6	Estatísticas descritivas dos itens do Fator 2 – Manejo da Classe da Escala de Auto-Eficácia Docente.....	93
Tabelas 7	Média e desvio padrão de Auto-eficácia, segundo variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto .....	95
Tabela 8	Análise de variância da crença de auto-eficácia docente por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente	97
Tabela 9	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> na Escala de Auto-Eficácia Docente segundo o tempo de atuação no ensino superior .....	99
Tabela 10	Estatísticas referentes a análise de <i>Tukey</i> B no fator Intencionalidade da Ação Docente por jornada de trabalho .....	100
Tabela 11	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> B no fator Intencionalidade da Ação Docente em função da carga horária no ensino superior .....	102
Tabela 12	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> B na Escala de Auto-Eficácia segundo Preparo como Docente .....	103
Tabela 13	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> B na Escala de Auto-Eficácia segundo a satisfação como docente .....	104
Tabela 14	Análise de variância da crença de Auto-eficácia Docente de acordo com os grupos de variáveis de contexto .....	106
Tabela 15	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> na Escala de Auto-Eficácia Docente, de acordo com a avaliação da infra-estrutura .....	107

## LISTA DA TABELAS – CONT

Tabela 16	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> na Escala de Auto-Eficácia Docente, de acordo com a percepção do apoio do corpo administrativo .....	108
Tabela 17	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> na Escala de Auto-Eficácia Docente, de acordo com a liberdade para expressar idéias .	110
Tabela 18	Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre a pontuação na Escala de Auto-Eficácia e nas subescalas, de acordo com as variáveis de atividade docente .....	112
Tabela 19	Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre a pontuação na Escala de Auto-Eficácia Docente e nas subescalas, de acordo com as variáveis de contexto .....	113
Tabela 20	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para a Escala de Auto-Eficácia Docente pela estimação <i>forward</i> .....	114
Tabela 21	Estatística descritiva e confiabilidade da Escala de Fontes de Informação de Auto-Eficácia Docente e de seus fatores .....	116
Tabela 22	Estatísticas descritivas dos itens do Fator 1 – Estados Fisiológicos e Emocionais, da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente .....	117
Tabela 23	Estatísticas descritivas dos itens do Fator 2 – Persuasão Social/ Verbal, da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente .....	118
Tabela 24	Estatísticas descritivas dos itens do Fator 3 – Aprendizagem Vicária, da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente .....	119
Tabela 25	Estatísticas descritivas dos itens do Fator 4 – Experiências Diretas – da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente .....	120
Tabela 26	Média e desvio padrão de Fontes de Auto-Eficácia, segundo as variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto .....	121
Tabela 27	Análise de variância da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente .....	124
Tabela 28	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> B da subescala Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais, segundo a jornada de trabalho semanal .....	125

## LISTA DA TABELAS – CONT

Tabela 29	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey B</i> da subescala Fonte 1 Estados Fisiológicos e Emocionais, segundo a satisfação como docente .....	126
Tabela 30	Análise de variância da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais de acordo com os grupos de variáveis de contexto .....	128
Tabela 31	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey</i> da subescala Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais em função da liberdade para expressar idéias .....	129
Tabela 32	Análise de variância da Fonte Persuasão Social/ Verbal por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente .	131
Tabela 33	Análise de variância da Fonte Persuasão Social de acordo com os grupos de variáveis de contexto .....	132
Tabela 34	Análise de variância da Fonte Experiências Vicárias por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente .....	133
Tabela 35	Análise de variância da Fonte Experiências Vicárias, de acordo com os grupos de variáveis de contexto .....	134
Tabela 36	Análise de variância da Fonte Experiências de Diretas por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente .	135
Tabela 37	Estatísticas referentes à análise de <i>Tukey B</i> da subescala Fonte Experiências Diretas, de acordo com a jornada de trabalho semanal	136
Tabela 38	Análise de variância da Fonte Experiências Diretas, de acordo com os grupos de variáveis de contexto .....	137
Tabela 39	Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre os fatores da Escala de Fontes de Auto-Eficácia, de acordo com as variáveis de atividade docente .....	138
Tabela 40	Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre os fatores da Escala de Fontes de Auto-Eficácia, de acordo com as variáveis de contexto .....	139
Tabela 41	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais pela estimação <i>forward</i> .....	140
Tabela 42	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para Fonte Experiências Vicárias pela estimação <i>forward</i> .....	142

**LISTA DA TABELAS – CONT**

Tabela 43	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para Fonte Experiências Diretas pela estimação <i>forward</i> .....	142
Tabela 44	Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre a pontuação na Escala de Auto-Eficácia Docente e nas subescalas, de acordo com as Fontes de Auto-Eficácia .....	143
Tabela 45	Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para pontuação total na Escala Auto-Eficácia Docente pela estimação <i>forward</i> .....	144
Tabela 46	Diferenças Significativas das Crenças de Auto-eficácia em relação às Variáveis Estudadas .....	153
Tabela 47	Diferenças Significativas das Fontes de Informação de Auto-Eficácia em função das Variáveis Estudadas .....	170

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA</b>	<b>17</b>
2.1. PRESSUPOSTOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA .....	18
2.2. FONTES DE INFORMAÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA .....	30
<b>3. CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DOCENTE: REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>39</b>
<b>4. MÉTODO .....</b>	<b>79</b>
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>89</b>
5.1. CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR .....	90
5.2. RELAÇÕES DAS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA COM AS VARIÁVEIS PESSOAIS, DE ATIVIDADE DOCENTE E DE CONTEXTO .	94
5.3. FONTES DE INFORMAÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR .....	116
5.4. RELAÇÕES DAS FONTES DE AUTO-EFICÁCIA COM AS VARIÁVEIS PESSOAIS, DA ATIVIDADE DOCENTE E DE CONTEXTO .....	121
5.5. RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E AS FONTES DE INFORMAÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA .....	143

**SUMÁRIO – CONT**

<b>6. DISCUSSÃO</b> .....	147
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	177
<b>8. REFERÊNCIAS</b> .....	185
<b>ANEXOS</b> .....	195
ANEXO I – CARTA CONVITE .....	197
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	199
ANEXO III – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DE SUA ATIVIDADE DOCENTE .....	201
ANEXO IV – ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DOCENTE .....	203
ANEXO V – ESCALA DE FONTES DE AUTO-EFICÁCIA .....	205
ANEXO VI – PÁGINA DE CONFIRMAÇÃO DO PARTICIPANTE .....	207
ANEXO VII – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....	235

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse por esta linha de pesquisa teve origem no início do curso do magistério, no ensino médio, ocasião em que estive, pela primeira vez, em contato com a disciplina de psicologia da educação e pela qual me surpreendi profundamente motivada. Em 1989 iniciei a graduação, no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, ainda que tardiamente. Durante o curso, que oferecia a formação em psicologia clínica, organizacional e escolar, meu interesse voltou-se, com maior ênfase, para o universo educacional. Os estágios extra-curriculares se intensificaram nesta área, movida pela curiosidade em conhecer um pouco mais do que estaria por trás deste complexo e intrigante processo, o ensino-aprendizagem.

Entretanto, foi somente em 1998 que esta linha de interesse se definiu, mais concretamente, quando me tornei docente de um curso de pedagogia, em uma universidade privada, na cidade de Londrina - Paraná, e anos depois, como docente contratada do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Psicologia Social e Institucional, mais especificadamente, na área de psicologia escolar. Nestas instituições, atuei como docente das disciplinas de psicologia da educação, psicologia escolar, educação especial e estágios supervisionados. Paralelamente, atuava como prestadora de serviços para as Secretarias de Educação, em municípios da região de Londrina, e também em escolas de educação especial, onde tinha contato constante com professores da rede de educação básica.

Neste início de trajetória, por um lado, atuando na prática como psicóloga escolar e educacional e, por outro, como docente de cursos de formação de professores e de psicólogos, na área escolar, minhas indagações em relação ao ensino e à aprendizagem se acirraram. Percebia a confluência daquilo que me era trazido, pelos alunos da graduação, muitas vezes já professores, e também por professores da rede pública e de escolas especiais, com aquilo que eu observava na prática e, cada vez mais, se estabelecia em

mim a necessidade de dar continuidade à minha própria formação, para melhor entender este universo e, assim, poder oferecer melhor suporte na formação dos futuros colegas. Foi quando busquei, inicialmente, no segundo semestre de 1998, um curso de especialização, na área de educação especial – deficiência mental.

O meu olhar já se voltava para o *pensamento do professor*, e o tema escolhido para a minha monografia de conclusão do curso foi: “*O processo de inclusão na percepção do docente de Ensino Regular e Especial*”. Naquela época, as cognições, o pensamento e principalmente as crenças dos professores já me interessavam muito. Conclui este curso em 2000 e, quando estava entregando o citado trabalho monográfico, já havia ingressado no Programa de Mestrado em Educação, ainda na Universidade Estadual de Londrina, dando mostras de que minhas inquietações não haviam terminado.

Já no programa de Mestrado, em um estudo exploratório, orientado pelo prof. Bzuneck, minha atenção novamente centrou-se nas ***cognições dos professores***, mais especificamente, para as “Crenças de professores e futuros professores, sobre como motivar alunos”, além de focar as metas de realização dos futuros professores (licenciandos), adotadas em relação a uma determinada disciplina do curso de formação (Psicologia da Educação), acreditando então que a adoção de tais metas estariam permeando suas escolhas de estratégias, para desenvolver ou manter a motivação de seus alunos. O estudo contou com 367 participantes, sendo 324 alunos de diferentes cursos de licenciatura pertencentes a duas universidades, além de 43 professores do ensino fundamental, na ativa. Dentre as diversas implicações educacionais discutidas, a partir deste estudo, está a que confirma o que as pesquisas têm relatado: que os cursos de formação de professores não têm alterado suficientemente as crenças educacionais trazidas pelos licenciandos, com exceção de situações que envolvam programas ou propostas de desafios dessas crenças (ROCHA, 2002).

Tais resultados aguçaram ainda mais os meus questionamentos e reflexões, em relação à formação docente, não só no âmbito da graduação, como também no que tange à formação continuada e, por conta disso, em 2003, já estava inserida no Programa de Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas, área de concentração

“Ensino, Avaliação e Formação de Professores”, no grupo de pesquisa “Psicologia e Educação Superior”, espaço deveras propício para dar continuidade à minha formação.

Paralelamente, depois de 8 anos como docente nos cursos de pedagogia e psicologia, surge, no início de 2004, a oportunidade e o que considero um grande desafio profissional: tornar-me coordenadora de um curso de pedagogia, em uma faculdade privada no município de São Paulo. Apesar de ter sido criada a partir de um colégio que tem 40 anos de existência, a faculdade apresenta uma trajetória relativamente nova, já que iniciou suas atividades, em nível superior, no ano de 1999, e conta hoje com cursos em apenas três áreas: administração de empresas, pedagogia e redes de computadores.

É falando deste espaço e focada, atualmente, na formação docente, como coordenadora de um curso de pedagogia, além de docente no mesmo curso, que estabeleço diversos questionamentos de qual seria então, meu papel, diante de uma avalanche de situações e queixas, colocadas pelos docentes e também vivenciadas por mim, quanto às dificuldades enfrentadas junto aos alunos, no que tange a se engajarem nas atividades propostas e em estratégias de estudos que demandem envolvimento profundo. Acrescenta-se o relato de professores sobre alunos que, mesmo em sala de aula, parecem executar apenas o mínimo necessário, como se estivessem interessados exclusivamente na aprovação, e não no aprendizado em si. Incluo a seguir, a descrição sucinta de alguns problemas relatados pelos docentes, com o intuito de que aqueles possam dar mostras de tais queixas.

Os professores relatam, em situações diversas como reuniões pedagógicas, intervalos entre as aulas etc. que os alunos não apresentam interesse em ler as referências indicadas. Frequentemente os docentes fazem menção à falta de hábito dos alunos de dedicarem-se a leituras extra-sala de aula.

Constantemente discute-se em reunião de professores, ou em conversas individuais, a temática da “motivação do aluno”. Como se percebe numa ata de reunião pedagógica, por exemplo: “... foi discutida a postura dos alunos nas aulas, marcada pelo desinteresse e descaso”, quando então, os procedimentos dos professores em relação a este problema

são compartilhados e analisados. Ressalto que sempre há um tempo da reunião destinado a esta discussão, na tentativa de buscar estratégias, coletivamente.

Os docentes demonstram perceber os alunos como “desprovidos” de repertório cognitivo para a realização de análises pertinentes às atividades e /ou avaliações propostas. Direta ou indiretamente, também descrevem que os alunos acreditam que não vão conseguir atingir o necessário para concluir o semestre com êxito (relato que os professores trazem à coordenação). Alguns professores queixam-se sobre a descontinuidade de seus trabalhos, tendo em vista a problemática do tempo das aulas para o desenvolvimento de oficinas e práticas pedagógicas, ou seja, consideram que 2 aulas semanais (40 horas semestrais), sejam insuficientes para abordar o conteúdo da forma considerada pelo professor como necessária.

Os docentes também reclamam do comportamento de seus alunos, das entradas e saídas destes da sala que, constantemente, ocorrem no decorrer da aula. Outra queixa constante, e relacionada ao comportamento/disciplina dos alunos, faz menção à falta de respeito para com os colegas e, muitas vezes, para com os professores.

Pertinente a esta realidade sinteticamente descrita acima, mencionamos Bzuneck (2000). O autor ressalta os obstáculos, reveses, frustrações e fracassos inerentes à complexa função de ensinar, salientando alguns impedimentos à eficácia do ensino, dentre eles: alunos desmotivados; alunos despreparados; alunos com baixo rendimento; turmas numerosas; baixa cooperação dos familiares de alunos; ausência de apoio dos colegas; vícios estruturais da escola; falhas do sistema educacional.

Mais uma vez confirma-se que a situação de aprendizagem em sala de aula é bastante complexa pelo fato de ser pluridimensional, ou seja, muitos eventos acontecem simultaneamente e com relativa interdependência entre eles. Além disso, os eventos ocorridos nesta situação são únicos, pois não se repetem com as mesmas peculiaridades, ainda que o espaço, os alunos, o professor, os objetivos e as atividades propostas sejam aparentemente os mesmos (ROCHA, 2002).

Em síntese, mesmo no ensino superior, observa-se uma queixa persistente por parte dos docentes, em relação a questões de motivação e de auto-regulação para a aprendizagem do aluno. Como afirma Bzuneck (2001, p. 14):

*(...) professores de todos os níveis escolares queixam-se de alunos desmotivados. O que tais professores querem dizer, porém, é o que observam: que seus alunos (ou alguns deles) não estão revelando aquela dedicação desejável aos estudos e, ao contrário, apresentam comportamentos de indisciplina. Em outros casos, os professores estão fazendo atribuição de causalidade pelo fracasso dos alunos. Se não estão rendendo como esperado, é porque estão desmotivados.*

Neste contexto, e diante desta constatação empírica e teórica, assumo a percepção/queixa do professor como verdadeira e como ponto de partida para uma possível proposta de ações/situações que possam contribuir com mudanças para esta realidade descrita.

Enquanto responsável por gerir este grupo de docentes que atuam no ensino superior, imponho-me este desafio e a grande questão: O que podem fazer tais professores, para que estes alunos se engajem? Poderíamos buscar estratégias para a solução deste problema? Mais do que estratégias, estes professores acreditam que são capazes de empreender ações visando a aprendizagem do aluno?

Dado que me interrogo sobre o que poderia fazer, parto do princípio de que o caminho será me aproximar mais deste professor, buscando conhecê-lo, saber o que ele pensa a respeito da sua ação nesta relação com o ensino e a aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, busco, mais uma vez, compreender os processos cognitivos inerentes à docência, desta vez, no ensino superior e, em específico, o papel que tem as pessoas sobre suas capacidades – crenças de auto-eficácia – como componente crítico para o enfrentamento das condições adversas no ensino, por parte do docente, já que estas seriam determinantes do esforço humano.

Nesse sentido, julgamos essencial apresentarmos um panorama geral do contexto de atuação do docente no ensino superior brasileiro e, portanto, onde estas crenças se constituem.

Podemos afirmar que, no Brasil, temáticas relacionadas ao professor do ensino superior não se constituem área de extensa produção científica, apesar de se observar, nos últimos anos, um crescente porém ainda lento interesse por esse âmbito de ensino. Em contrapartida, na última década, ocorreu uma expansão acelerada do Sistema de Educação Superior e uma expansão equivalente no número de docentes que atuam neste nível de ensino.

Com o propósito de contextualizar, em linhas gerais, o espaço de atuação do nosso objeto de estudo, o docente do ensino superior<sup>1</sup>, consideramos interessante mostrar algumas estatísticas demográficas da educação superior no Brasil, além de um panorama geral das características da atuação docente nesse âmbito de ensino.

Segundo dados estatísticos da educação superior (INEP/MEC, 2006), o Brasil conta com aproximadamente 2.398 instituições de ensino superior (IES), sendo que a região sudeste do país concentra o maior número de instituições (48,87% do total de IES do país), seguida da região nordeste (17,76% das IES), da região sul (16,64%), região centro-oeste (10,72%) e norte (6%). Deste total de instituições cadastradas no censo do ensino superior de 2006, 89,28% são IES particulares e apenas 10,72% constituem-se de instituições de ensino públicas (4,38% federais, 3,84% estaduais e 2,5% municipais). Já o Censo da Educação Superior do ano de 2005 (INEP/MEC, 2005), registra um total de 2.314 instituições de ensino superior (2.078 privadas e 236 públicas). Comparando os dois últimos relatórios publicados pelo Ministério da Educação, podemos verificar um aumento de 84 instituições de ensino superior em nosso país, no período de um ano.

---

<sup>1</sup> Na literatura, encontramos referência ao docente do ensino superior de diversas formas: docente universitário, professor universitário, docente do ensino superior e professor do ensino superior. Todos fazendo menção ao que adotamos como objeto de estudo, aqui identificado como docente do ensino superior. Entretanto, para efeitos de citação direta ou indireta, utilizaremos o adotado pelos respectivos autores.

Balbachevsky (2007) destaca a diversidade do ensino superior brasileiro, não só em tamanho, como também heterogêneo em tipos de instituições e de alunos. Ressalta a proporção de estudantes matriculados na graduação, em instituições públicas e privadas, sendo que estas atendem cerca de 78% dos alunos enquanto o setor público, por sua vez, é responsável por 82% dos estudantes matriculados na pós graduação, seja no mestrado ou no doutorado.

Em relação ao perfil demográfico dos docentes do ensino superior, o Censo da Educação Superior referente ao ano 2006 (INEP/MEC) aponta que há um total de 242.795 docentes em atuação nas IES do Brasil. A título de comparação, o Resumo Técnico do Cadastro Docente de 2005 (INEP/MEC) registrou um total de 230.784 docentes atuantes na educação superior brasileira, o que aponta um acréscimo de mais de 12 mil docentes que atuam no ensino superior, no período de um ano. Pode-se verificar que a grande expansão da rede de ensino superior, principalmente privada, levou à ocorrência de uma expansão equivalente e prevista no número de docentes.

Conforme podemos observar na Figura 1, em relação ao tempo de docência na educação superior, 54,17% dos professores têm até 10 anos de atuação, sendo 37,13% com até 5 anos, ou seja, um índice relativamente alto de professores novatos. Além disso, verificamos no gráfico que 17,74% dos docentes têm de 11 a 20 anos de atuação e 13,52% acima de 21 anos de atuação (14,56% não informaram).

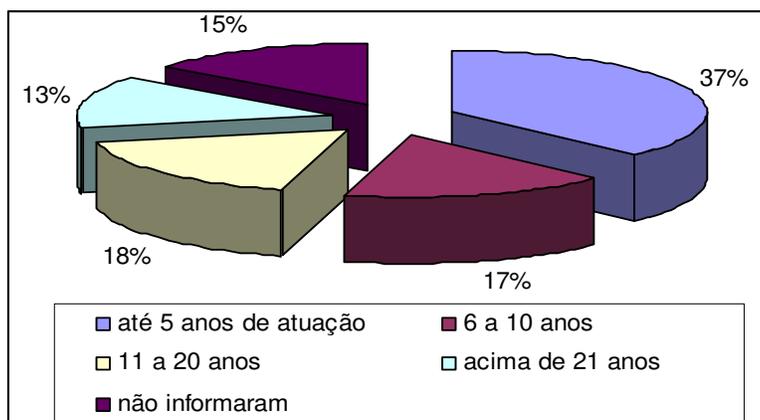


Figura 1 – Docentes nas IES, segundo o Tempo de Docência: Brasil – 2006<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Fonte: INEP/MEC, 2006.

No que diz respeito ao sexo dos docentes do ensino superior no Brasil, o censo 2006 aponta ainda que 54,74% correspondem ao sexo masculino e 44,71% ao sexo feminino (0,55% não informaram).

Levando em consideração a titulação máxima dos mesmos, o censo (INEP/MEC, 2006) aponta que 24,14% possuem o título de doutores, 35,54% mestres, 29,06% especialistas, 11,24% graduados e 0,02% notório saber. Vale lembrar que alguns docentes podem estar contabilizados para uma ou mais instituições de ensino superior, simultaneamente, o que provavelmente poderia ter alterado o número total de docentes contabilizados no censo. Nota-se que há um evidente aumento de professores titulados em nosso país, porém, isto não reflete necessariamente a indicação de que estes professores estariam efetivamente preparados para o real papel que desempenharão em sala de aula, com a eficácia desejada.

Julgamos relevante ressaltar, também, alguns desafios que consideramos peculiares a quem atua como docente do ensino superior, ou seja, os desafios da docência num contexto de transformações constantes e aceleradas, em que a identidade do ensino superior está sendo posta em xeque, refletido num desencanto com este nível de ensino e o surgimento de dúvidas quanto a sua utilidade para o sucesso na vida profissional e social. O docente que nele atua, defronta-se com uma cultura institucional extremamente competitiva por um lado e, por outro, com novos padrões de docência definidos pelo mercado de trabalho e, principalmente, por políticas governamentais. O Ministério da Educação determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros, porém, em função de interesses específicos.

Em contrapartida, cada vez mais os docentes vêm se queixando dos alunos que adentram o ensino superior: pouco preparados, como reflexo de uma educação básica de baixa qualidade, sem hábitos de estudo, desinteressados<sup>3</sup> e, principalmente,

---

<sup>3</sup> Moraes e Varela (2007, p. 6) fazem distinção entre interesse e motivação, afirmando que as coisas que interessam, e por isso prendem a atenção podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para conduzir à ação,

desmotivados<sup>4</sup>, o que, segundo Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103), caracteriza-se pela *ausência de intenção e de comportamento proativo*. Bzuneck (2000) afirma que os alunos refletem fontes de muitos impedimentos da eficácia do ensino, quando desmotivados, despreparados, com baixo rendimento e, muitas vezes, agrupados em turmas numerosas, além de destacar a relativa ausência de apoio dos colegas de trabalho, e os vícios da instituição de ensino e do próprio sistema educacional do qual fazem parte.

*Para exemplificar, em nosso cotidiano de trabalho em diversos cursos de licenciatura encontramos nas salas de aula alunos apáticos, com a atenção aparentemente voltada para aspectos não relacionados com os conteúdos ali abordados, esforçando-se ou comparecendo o mínimo necessário para garantir sua aprovação na disciplina (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2008, p.1).*

Uma outra característica que convém destacar é a de que a aula no ensino superior, ao reunir distintos elementos, configura-se como um espaço extremamente complexo. Cada aula é diferente de outra: em cada ano ou semestre este espaço se reconstrói dinamicamente, com alunos provenientes de diferentes regiões (muitas vezes de outros estados), levando-se em consideração, a título de comparação, que na educação básica, apesar de toda a complexidade e dinamismo também pertinente a seus níveis de ensino, pressupõe-se que há uma rotatividade menor de personagens que a compoem.

A constante busca de respostas para situações inusitadas e complexas inerentes ao contexto educacional, muitas vezes, tem caráter conflituoso e incerto: um ambiente marcado pela urgência constante de tomada de decisões diante das demandas diárias da sala de aula, para as quais o docente precisa colocar em funcionamento recursos cognitivos e emocionais pouco ou nunca utilizados. Além disso, há demandas burocráticas: diários, planos de ensino, elaboração de avaliações, correção de trabalhos e provas, lançamento de conceitos (ou notas), preparação de material para a sala de aula etc. — um cenário que nos é bem conhecido.

---

a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade. *O interesse mantém a atenção, no sentido de valor que deseja. O motivo (ou motivação), porém, se tem energia suficiente, vence as resistências que dificultam a execução do ato.*

<sup>4</sup> Para Bzuneck (2001, p. 13), *a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem.*

Outro ponto que merece consideração é o perfil do estabelecimento em que o professor exerce sua atividade e que Morosini (2000) considera como um dos condicionantes mais fortes da docência universitária. Dependendo da mantenedora e da gestão, governamental ou privada, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também, o que é denominado pela autora de *cultura da instituição*.

Como afirma Morosini (2000, p. 14), conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões:

*Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.*

Há também diferentes categorias de instituições de ensino superior, de acordo com seu porte e amplitude de atuação, sejam elas universidades, centros universitários ou faculdades, e conseqüentemente implicações diferentes para a prática docente. De acordo com Morosini (2000), a instituição *Universidade* significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado.

Segundo a autora, exercer a atividade docente em *Centros Universitários*, ente institucional criado pela LDB, significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização.

Já as *Faculdades Integradas* representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Estes estabelecimentos dependem do Conselho Nacional do Educação (CNE) para criar cursos e vagas. Os *Institutos Superiores* ou *Escolas Superiores e Faculdades* atuam, em geral, em

uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

Frente às demandas de mercado e políticas educacionais, nos últimos anos, seja qual for seu porte, as instituições de ensino superior têm sido cobradas a prestar ensino qualificado, a promover a pesquisa e a extensão, para cumprir a função de propiciar o desenvolvimento tecnológico e humano do país. Com isso, o docente que atua na esfera superior, principalmente em universidades, se vê obrigado a apresentar alta produção científica e intelectual, pois também é avaliado periodicamente por isso.

Em pesquisa que buscou estabelecer comparação acerca das condições de inserção profissional do professor do ensino superior brasileiro, em dois momentos (início da década de 1990 e início da década de 2000), Balbachevsky (2007) analisou os principais indicadores considerados no quadro de carreira docente, de diversas instituições de ensino superior tais como: titulação máxima, antiguidade, número e tipo de publicação, pesquisa e alcance de financiamento de sua atividade de pesquisa, orientações em pós-graduação (*stricto sensu*), entre outros, inclusive a centralidade da instituição para o esquema de sustentação financeira para o docente (qualidade do vínculo com a instituição). A autora destaca, com base nos dados das instituições investigadas, que as regras que regulam a ascensão do professor na carreira, dentro de sua instituição, são frágeis para captar diferenças no perfil acadêmico, o que não ocorre em relação ao envolvimento do profissional com a instituição, pois *de fato incentiva e premia a dedicação integral do professor à instituição* (p. 182).

Lobo (2003), ao pesquisar as políticas de gestão do corpo docente em 43 IES privadas brasileiras, investigou a forma como essas instituições contratam, remuneram, capacitam, avaliam e promovem seus professores, sob a ótica das instituições. Segundo a autora, a pesquisa confirma as dificuldades que as instituições privadas estão enfrentando, principalmente para contratar professores em regime de tempo integral e manter os encargos de um corpo docente mais titulado. Destaca que o problema não está apenas ligado ao desempenho pedagógico e à política de capacitação mas, também, à questão do financiamento, já que as instituições privadas de ensino superior vivem, quase que

exclusivamente, *do pagamento das mensalidades de seus alunos, que por sua vez, é limitado pelo poder aquisitivo do povo brasileiro e condiciona o custo financeiro exigido para atrair e manter um corpo docente qualificado e motivado* (LOBO, 2003, p. 2). Outro dado constatado nessa pesquisa é que, embora as exigências de tempo integral e de titulação sejam maiores para as universidades, elas não gastam mais, em média, com o corpo docente em relação ao seu orçamento, que os demais tipos de IES.

Por outro lado, o docente do ensino superior que atua em tempo parcial em uma instituição tem sido cada vez mais constante, muitas vezes determinada pela necessidade de sobrevivência, do ponto de vista financeiro, dado o rebaixamento salarial que a atividade vem sofrendo, nas últimas décadas. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2006), somente 43% das universidades privadas cumprem a exigência legal de ter um terço dos docentes trabalhando em regime integral, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O objetivo de ter professores em tempo integral é incentivar a pesquisa e oferecer melhores condições de ensino (com horário remunerado para preparação de aulas e correção de provas, por exemplo). Nesse regime, a carga horária é de 40 horas semanais, mas com no máximo metade da carga horária dedicada à sala de aula. Na perspectiva financeira, o professor com dedicação exclusiva custa à instituição mais caro do que um pago por hora, já que este último pode ficar 100% do tempo em sala. Nas universidades públicas participantes do censo, apenas seis não cumprem a lei. Vale lembrar que os docentes sem dedicação integral (ou exclusiva) têm mais dificuldade em se atualizar e preparar-se para as aulas.

No que tange à formação, Leite (2003) aponta que na realidade presente, em geral, os docentes universitários não possuem formação na área educacional ou pedagógica. Quer sejam contratados em tempo completo, quer em parcial, encontramos no ensino superior, profissionais liberais e de distintas áreas de conhecimento com pós-graduação, profissionais docentes apenas com licenciatura ou bacharelado, às vezes com especialização. Entre os docentes *part-time*, aloca-se o maior contingente de profissionais com experiência na sua área de competência. Em muitos casos, as avaliações desses docentes, feitas pelos discentes, reconhecem que os professores universitários sabem muito de sua matéria de ensino, às vezes possuem grande experiência profissional,

especialmente aqueles vinculados às profissões liberais, mas, dizem os estudantes, “*não sabem ensinar*”, “*não têm didática*”. Sobre os docentes-pesquisadores, *full-time* (tempo integral ou dedicação exclusiva), estas mesmas queixas dos alunos também podem ser registradas.

Cabe ressaltar uma outra pressão constante da atividade docente e, apesar de todas as abordagens contemporâneas sobre ensino-aprendizagem, pesquisas recentes continuam centrando no professor a responsabilidade, quase iluminista, conforme aponta Leite (2003), de obtenção de sucesso no ensino, de sucesso e responsabilidade pelos resultados e pelo produto. Dentre os resultados que se espera do docente do ensino superior, em virtude das atuais demandas sociais, é que se comprometa a fazer o aluno aprender, gerando intelectuais polivalentes, abertos, capazes de refletir sobre a cultura em sentido amplo.

As cobranças são inumeráveis e, conseqüentemente, muitas são as angústias vivenciadas por quem ensina. Entretanto em nossa trajetória de docência no ensino superior percebemos poucos espaços coletivos em que o professor possa compartilhar, com seus pares, as dificuldades e sucessos de sua prática. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 143), “*a universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho*”. Cunha (2006) complementa essa perspectiva, afirmando que o trabalho solitário do professor também protege a sua suposta autoridade científica que, no imaginário social e do próprio docente, já lhe é atribuída pelo simples fato de ser reconhecido como professor.

Analisando os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que tratam da formação do professor universitário, é possível notar que, na verdade, não tratam desta formação, mas sim, apenas delimitam alguns espaços onde ela pode ocorrer, espaços que, pelo fato de serem de níveis de pós-graduação (*stricto e/ou lato sensu*) não significam que darão conta de abordar temas pertinentes às práticas educativas. Pelo contrário, quando se fala em especialização, mestrado e/ou doutorado – mesmo os demais níveis de formação acadêmica acima destes – a tendência é especializar-se cada vez mais

sobre determinado aspecto ou área de conhecimento. Apesar do reconhecido papel que a pós-graduação exerce, na formação dos docentes, não há garantias de que após esse percurso<sup>5</sup>, estejam preparados para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos e nas salas de aula do ensino superior.

Sobre isso, Cunha (2006, p. 258) assinala que:

*A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado com o concurso da pós-graduação stricto sensu, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento.*

Ao abordarem a formação do docente universitário, os autores adotam diversos enfoques e descrevem as diversas facetas deste aspecto, alguns agrupando-as em competências ou em dimensões, como é o caso de Vasconcelos (2000, p. 31):

*O professor, dotado de competência técnica (na área de sua especialidade), de competência prática (no campo de trabalho ao qual a sua disciplina está ligada), de competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento) e de competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado), será certamente um profissional da Educação e não simplesmente alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela, com seus aspectos formais e específicos.*

Diante do exposto, a formação de professores tem se configurado em uma preocupação permanente no contexto da sociedade atual, não apenas nos meios educacionais, como também na sociedade em geral. Nesse contexto, o processo formativo dos docentes do ensino superior apresenta inúmeras alternativas, que desencadeariam uma tese integral apenas para discuti-las, o que não é nosso propósito neste momento. Entretanto, queremos enfatizar que, mais do que nunca, fica evidente a necessidade de

---

<sup>5</sup> Sem a intenção de afirmar que a formação docente tenha um fim, ao contrário, acreditamos na necessidade de formação permanente.

valorização dos mecanismos cognitivos desses docentes, quando se pensa a formação, seja qual for a abordagem de formação traçada, inicial ou continuada.

Nas últimas décadas, diversos estudos vêm apontando a necessidade de se conhecer e compreender os processos de cognição do professor, em específico, as crenças de auto-eficácia docente, como principal variável mediadora que estaria influenciando e determinando a prática e, principalmente, o processo de formação docente, evidenciando a necessidade de se conceber o espaço educativo como um local onde coexistem indivíduos que decidem e agem de acordo com inúmeras coordenadas as quais, nem sempre, são susceptíveis de mudança por via exclusivamente burocrática, mas sim que sofrem evidentes mediações de variáveis cognitivas, como o pensamento e as crenças de auto-eficácia (AZZI e ROCHA, 2007).

Um dos marcos importantes dessa recente linha de investigação aparece com a conferência do *National Institute of Education*, realizada em 1974, na qual um dos painéis de trabalho viria a se tornar decisivo na sustentação de que a investigação do pensamento do professor se torna necessária para compreender o que faz com que o processo de ensino seja especificamente humano. Nesse painel, recomendava-se o estudo dos processos psicológicos mediante os quais os professores percebem e definem as suas responsabilidades e situações profissionais (PACHECO, 1995).

Segundo afirma Pacheco (1995), a investigação ligada ao pensamento do professor começa por relacionar-se com a tomada de decisões humanas, definindo-se por uma orientação marcadamente psicológica, visto que faz do objeto de conhecer e compreender a cognição do professor como a principal variável que influi e determina o processo ensino-aprendizagem.

Segundo o autor, na perspectiva do pensamento do professor, nessa época surgem linhas de investigação ligadas à planificação do professor (pensamento pró e pós-ativo), pensamentos e decisões interativas e, por último, os processos de pensamento do professor (teorias e crenças).

Nesse aspecto, segundo Pacheco (1995, p. 54), *as crenças seriam a “tela de fundo” do contexto em que os professores decidem perante situações específicas, definindo tanto o seu pensamento como sua ação*. Acrescenta ainda que, por haver uma influência recíproca entre crenças educacionais e comportamento docente, torna-se necessário estudar o modo como tais crenças se configuram, sua evolução em consequência do exercício profissional, assim como estudar a diferença das crenças de professores em diferentes níveis de ensino e distintas disciplinas.

Diversos autores, tais como Clark e Peterson (1986), Kagan (1992), Pacheco (1995), Calderhead (1996) e Prieto Navarro (2005; 2007), assinalam que as práticas de ensino se encontram associadas a determinadas crenças (explícitas ou implícitas) e sua grande importância para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem, entretanto, são raros os estudos que focaram investigá-las no ensino superior.

Assim, conhecer as crenças dos professores, como potencial mediador cognitivo, constitui-se elemento fundamental para a promoção e facilitação da formação docente no ensino superior. Por outro lado, partindo do pressuposto de que a realidade social é complexa e apresenta diversos níveis de dificuldade e desafios que no cenário educacional se revelam em impedimentos, adversidades, reveses, frustrações e desigualdades, faz-se necessário que o docente se sinta motivado e fortalecido com robustas crenças de auto-eficácia para manter-se perseverante no esforço necessário para alcançar o êxito no ensino.

## 2. AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA

As pessoas lutam constantemente para exercer controle sobre os acontecimentos que afetam suas vidas. Isso não é diferente com quem atua na educação, e principalmente quando se é professor, em qualquer nível de ensino, em que diariamente se é afetado por condições objetivas tão adversas, tais como as relatadas anteriormente. Segundo Bzuneck (2000), os obstáculos vivenciados pelos professores se traduzem em alunos desmotivados, despreparados, com baixo rendimento e, muitas vezes, em turmas numerosas, famílias que não cooperam, relativa ausência de apoio de colegas, e também de professores, e as falhas do próprio sistema de ensino no qual se está inserido.

Para tentar compreender tal natureza humana, de busca constante por obter controle sobre os acontecimentos que envolvem sua vida, em especial, por parte do professor, pautamo-nos no referencial teórico proporcionado pela Teoria Social Cognitiva, que corresponde a um conjunto de pressupostos teóricos que tem Albert Bandura como proponente. Esta teoria enfatiza o desenvolvimento humano na perspectiva de uma relação triádica e bidirecional que se dá entre o homem, os fatores pessoais e os fatores ambientais. Neste corpo teórico, Bandura busca explicar os mecanismos cognitivos que são inerentes a esta interação recíproca; e um dos núcleos centrais destes processos cognitivos e da *agência humana*, seriam as *crenças de auto-eficácia*, que foram eleitas como o ponto central do presente estudo.

É essencial destacar que a fundamentação teórica da auto-eficácia apresenta bases conceituais na Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Bandura, que refuta as perspectivas mecanicistas de ser humano ao considerar que este possui capacidades superiores que lhe possibilitam utilizar símbolos (cognições) e realizar predições quanto à ocorrência de acontecimentos, além de criar mecanismos que lhe permitem exercer controle sobre aquilo que afeta a sua vida cotidiana. Esta abordagem é a que será um pouco mais explorada em nosso estudo, já que constitui-se da ferramenta de análise que

escolhemos para voltarmos a este complexo cenário que é a docência no ensino superior, principalmente, no que tange à percepção, por parte do docente, de sua capacidade para o ensino.

## 2.1. PRESSUPOSTOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Inicialmente, buscaremos descrever, em linhas gerais, conceitos inter-relacionados à auto-eficácia, no sentido de favorecer a compreensão desse importante construto teórico, o qual consideramos fundamental para o entendimento e a intervenção junto ao docente que atua no ensino superior.

### ***Modelo do determinismo recíproco***

Conforme anunciamos anteriormente, a Teoria Social Cognitiva propõe um modelo de funcionamento humano com ênfase nos processos cognitivos, processos estes que possibilitariam ao ser humano a constante adaptação às mudanças.

Uma importante contribuição teórica trazida por Bandura é a idéia do determinismo recíproco, segundo o qual o comportamento humano não só é conseqüência dos fatores pessoais (processos afetivos, biológicos e cognitivos, tais como concepções, crenças, percepções pessoais etc.) e das condições ambientais em que se desenvolvem as pessoas mas também pode ser causa destes mesmos fatores (vide Figura 2).

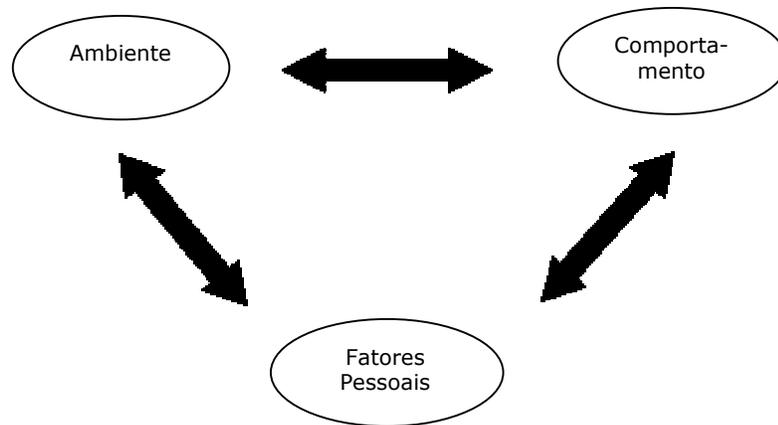


Figura 2 – Modelo do Determinismo Recíproco (BANDURA, 1978; 2008)

Assim, na perspectiva de Bandura, o comportamento do ser humano deve ser analisado em função de uma interação recíproca e contínua entre as condições ambientais, os fatores pessoais e as ações do sujeito (comportamento). Nessa perspectiva, designada pelo autor como “determinismo recíproco” (Bandura, 1978, 1989), os fatores situacionais e disposicionais são considerados como interdependentes e são parte de um sistema de influências interativas que afetam não só o comportamento mas também o próprio ambiente. Além disso, Bandura enfatiza que:

*(...) a influência relativa que esses três conjuntos de fatores interconectados exercem varia em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias. Em determinados casos, as condições ambientais exercem limitações tão poderosas no comportamento que emergem como principais determinantes... em outros casos, os fatores cognitivos servem como principal influência no sistema regulador (...)* (BANDURA<sup>6</sup>, 2008, p. 46-47).

Com esta idéia, Bandura (1978; 1986; 2008) esboça os três conjuntos de fatores determinantes do funcionamento humano, destacando que sua influência pode variar em função das distintas atividades humanas e circunstâncias, além de sua natureza recíproca triádica e seu papel na percepção e formação das próprias influências ambientais, ou seja,

<sup>6</sup> Publicação original: BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33 (4), p. 344-358, Apr. 1978.

o indivíduo é, ao mesmo tempo, produto e produtor de sua personalidade, do seu comportamento e do ambiente em que se desenvolve (BANDURA, 1997). Como exemplo citado pelo autor, *as expectativas de eficácia e de resultados das pessoas influenciam a maneira como elas agem, e os efeitos ambientais criados por suas ações, por sua vez, alteram suas expectativas* (BANDURA, 2008, p. 46).

É importante destacar que, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, não há incompatibilidade entre determinismo e liberdade do indivíduo. Ao contrário, esta última se traduz na capacidade de exercer certo controle sobre si mesmo para alcançar os resultados desejados, perspectiva esta que apóia-se na auto-regulação cognitiva do ser humano (um dos componentes básicos da agência humana) e que confere ao indivíduo diferentes níveis de liberdade, pautados no próprio mecanismo de controle pessoal e na reciprocidade triádica.

Além disso, como destaca Bandura (2008; 1978), o determinismo recíproco seria um princípio básico que daria *suporte para analisar fenômenos psicossociais em diferentes níveis de complexidade, variando do desenvolvimento intrapessoal ao interpessoal e, do funcionamento interativo de sistemas sociais e organizacionais* (BANDURA, 2008, p. 64).

### **Agência humana**

Um outro marco da Teoria Social Cognitiva descrito por Bandura (1999), e brevemente citado acima, é a *agência humana*. O autor afirma que as pessoas efetuam contribuições causais ao seu próprio funcionamento psicossocial mediante mecanismos de agência pessoal e, *ao exercer influência em esferas sobre as quais podem impor certo controle, são mais capazes de tornar realidade o futuro desejado e de evitar o indesejável*.

A capacidade para produzir resultados positivos e para prevenir os indesejáveis proporciona, ao indivíduo, poderosos incentivos para o desenvolvimento e o exercício do controle pessoal, o que demonstra sua capacidade de agência humana, sendo que esta capacidade para influenciar sobre os resultados os converte em preditores. Assim, um ato provocado por alguém com intenção o transforma em agente de si mesmo. Portanto, a

agência humana se refere ao fato de atuar intencionalmente, entendendo por intenção a representação de um curso de ação que se vai realizar futuramente (BANDURA, 2001 p. 6). Em síntese, o poder de iniciar ações para alcançar determinados resultados é a chave da agência pessoal.

Bandura (1999) acrescenta que o exercício de agência humana agrega capacidades cognitivas, tais como sistema de crenças, capacidades auto-regulatórias e distribuição de estruturas e funções, ressaltando que as características centrais da agência humana são: intencionalidade (representação de um curso futuro de ação a ser desempenhado); antecipação (representação das conseqüências desse curso futuro de ação); auto-reação (representação e comparação entre os objetivos iniciais e resultados de ação); e auto-reflexão (representação e reflexões sobre si mesmo e adequação dos pensamentos e ações).

Por outro lado, quando a pessoa não tem um controle direto sobre determinados acontecimentos que afetam sua vida, tentam atingir o bem-estar ou alcançar o que desejam mediante o exercício da agência *proxy* (agência delegada), que é um tipo de agência socialmente mediada, em que a pessoa delega decisões a outras, como forma de alcançar os recursos ou resultados desejados. Além disso, Bandura amplia a concepção de agência humana para a agência coletiva e complementa que as crenças compartilhadas dos indivíduos sobre eficácia coletiva para alcançar os resultados pretendidos constituem um elemento-chave neste modo de agência.

O autor afirma ainda que a mente humana é produtiva, criativa, pró-ativa e reflexiva e não apenas reativa (BANDURA<sup>7</sup>, 2008, p. 72). Dentre os mecanismos da agência humana (pró-atividade, intencionalidade, antecipação, sistemas de crenças, capacidades de auto-regulação e auto-reflexão), nenhum é mais central do que as crenças das pessoas na própria capacidade para exercer controle sobre suas ações, denominadas pelo autor como crenças de auto-eficácia, constituindo-se a base da agência humana.

---

<sup>7</sup> Publicação original: BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Reviews Psychologist*, v. 52 p. 1-26, 2001.

### **Capacidades Básicas do Ser Humano**

Entre os fatores pessoais, o indivíduo possui auto-crenças que lhe permitem exercer um certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações e, *aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem afeta a maneira como se comportam* (BANDURA, 1986, p. 25). Tais crenças, como o mecanismo principal da agência humana, são entendidas por Bandura como a representação que, intencionalmente, se faz das ações que irá se realizar no futuro, e é neste processo antecipatório da própria conduta que a auto-eficácia se converte na chave do funcionamento pessoal, seja qual for o âmbito de atividade da vida.

Na Teoria Social Cognitiva descrita por Bandura (1986), subjaz a idéia de que as pessoas possuem certas capacidades humanas específicas do ser, que as dotam de mecanismos cognitivos necessários para influir e, muitas vezes, determinar o curso de suas vidas. Graças a essas capacidades as pessoas podem influenciar a si mesmas e regular seu próprio comportamento e são essas capacidades que explicam o porquê de as pessoas reagirem de modo diferente diante de uma mesma circunstância. A Figura 3 reúne as cinco capacidades básicas do ser humano, anunciadas por Bandura.



Figura 3 – Capacidades Básicas do Ser Humano, segundo a Teoria Social Cognitiva<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Prieto Navarro (2007); Bandura (1986; 1997).

**Capacidade Simbólica:** permite ao ser humano conferir significado ao ambiente em que se desenvolve, construir possíveis vias de ação, antecipar o curso das mesmas, adquirir novos conhecimentos através da reflexão pessoal e da comunicação com outros etc. Bandura (1986; 1997) considera os símbolos como o veículo fundamental do pensamento humano e a capacidade simbólica como um mecanismo para armazenar e manejar a informação necessária para guiar comportamentos futuros e modelar as condutas observadas. Segundo o autor, através dos símbolos, as pessoas processam e transformam suas experiências imediatas em modelos cognitivos internos que se convertem em guias de suas próprias ações.

**Capacidade de Antecipação:** as pessoas não só reagem imediatamente ao entorno, mediante o processamento simbólico do que percebem, mas também auto-regulam seu comportamento futuro, graças à capacidade de antecipação que possuem. É esta capacidade que nos permite planejar cursos de ação, antecipar as conseqüências prováveis destas ações e estabelecer metas para nos sentirmos motivados. O ato de planejar cognitivamente estratégias alternativas possibilita a antecipação das conseqüências de determinadas ações sem que seja necessário sua execução real (BANDURA, 1986).

**Capacidade de Aprendizagem Vicária:** segundo Bandura (1986; 1997), além de aprender com a própria experiência, o ser humano também aprende a partir do comportamento de outras pessoas e das conseqüências oriundas destes comportamentos. A capacidade de aprendizagem vicária permite ao ser humano aprender novas condutas, codificando simbolicamente o que se observa, o que se converte em um bom guia para executar ações futuras.

**Capacidade de Auto-regulação:** os mecanismos auto-regulatórios permitem ao ser humano controlar as mudanças de sua conduta. O modo e o grau com que auto-regulam suas próprias ações dependem das habilidades de auto-observação e auto-avaliação e dos juízos pessoais sobre si mesmo, que incluem avaliações do próprio *self* e auto-reforços que atuam como incentivos de caráter interno para comportar-se de determinado modo. Segundo Bandura, a própria conduta não tem porque adequar-se às demandas ou

exigências dos outros se não responder a critérios pessoais e de auto-avaliação. A partir dos padrões pessoais, qualquer incoerência que se perceba entre estes critérios pessoais e o desempenho ativa na pessoa reações de auto-avaliação que, por sua vez, influenciam suas ações posteriores.

**Capacidade de Auto-reflexão:** esta faculdade capacita o ser humano para pensar e analisar suas experiências e seus processos cognitivos. A partir da reflexão sobre suas experiências o ser humano gera um conhecimento específico sobre o entorno e sobre si. Entre os diferentes conhecimentos obtidos desta capacidade auto-reflexiva, destaca-se o juízo sobre a capacidade pessoal para desenvolver-se com êxito em um determinado contexto, percepção esta que se refere às crenças de auto-eficácia, cujo valor preditivo tem um papel essencial na conduta.

Bandura (1986) afirma que, através da reflexão, o ser humano dá sentido a suas experiências, analisam suas próprias cognições e auto-crenças, se envolvem em processos de auto-avaliação e, com isso, modificam seu pensamento e sua conduta. Segundo ele, o conhecimento mais importante que deriva da auto-reflexão é o que diz respeito a si mesmo e suas capacidades para empreender determinadas condutas e alcançar, desse modo, os resultados desejados.

### **A Auto-eficácia**

Como destacamos anteriormente, o construto da auto-eficácia é um componente ímpar na teoria de Bandura. O autor postula que a iniciação, persistência ou abandono de uma estratégia ou comportamento são particularmente afetados pelas crenças pessoais quanto às suas competências e probabilidade de enfrentar e superar as exigências ambientais (BANDURA, 1989).

Segundo o autor, as percepções pessoais de eficácia influenciam os tipos de cenário antecipatório que as pessoas constroem. Com isso, aqueles que possuem um senso elevado de eficácia visualizam cenários de sucesso, os quais fornecem guias positivos para

a realização. Os que se auto-avaliam como ineficazes estão mais propensos à visualização de cenários de insucesso que prejudicam a sua realização, por acentuar os aspectos negativos. Um senso de eficácia elevado favorece a construção cognitiva de ações eficazes, e a percepção de ações eficazes fortalece as percepções de auto-eficácia.

A percepção de auto-eficácia, segundo Bandura (2008, p. 79), *tem um papel fundamental na estrutura causal da teoria social cognitiva, pois as crenças de eficácia afetam a adaptação e a mudança, não apenas diretamente, mas por intermédio de seu impacto em outros determinantes*. Habitualmente, afetam o funcionamento cognitivo através da ação conjunta das operações de processamento de informação e da motivação. Tais crenças determinam o nível de motivação, tal como se reflete na quantidade de esforço empregado para alcançar um objetivo e o tempo que persistirão em face dos obstáculos. Quanto mais forte a crença nas capacidades pessoais, maiores e mais persistentes serão os esforços (Bandura, 1989).

Corroborando esta idéia, Schwarzer e Schmitz (2004) enfatizam que a auto-eficácia faz diferença em como as pessoas sentem, pensam e agem. Em termos de sentimento, um baixo senso de auto-eficácia está associado com depressão, ansiedade e sensação de desamparo. Segundo os autores, pessoas com auto-eficácia baixa também têm auto-estima baixa, além de abrigarem pensamentos pessimistas sobre suas realizações e desenvolvimento pessoal. Em termos de pensamento, um senso forte de competência facilita processos cognitivos e desempenho em uma variedade de situações, inclusive influenciando na qualidade da tomada de decisão e realização acadêmica.

No que se refere à ação, os autores destacam ainda que a auto-eficácia tem uma influência na preparação para a ação porque crenças auto-relacionadas são ingredientes importantes no processo de motivação, e seu nível pode realçar ou impedir processos motivacionais. Pessoas com crenças positivas de auto-eficácia escolhem para si tarefas mais desafiadoras, ajustam-se a metas mais altas e aderem a elas.

De acordo com a Teoria Social Cognitiva, as ações são pré-dispostas em relação ao pensamento e as pessoas antecipam qualquer cenário otimista ou pessimista, na linha do

seu nível de auto-eficácia. Além disso, uma vez que uma ação foi colocada em prática, pessoas com bons níveis de auto-eficácia investem mais esforço e persistem por mais tempo que aquelas com baixa auto-eficácia. E, quando retrocessos acontecem, recuperam-se mais depressa e mantêm compromisso para com suas metas. Finalmente, um nível positivo de auto-eficácia permite às pessoas selecionar cenários desafiadores, explorar seu ambiente ou mesmo construir ou escolher novos ambientes para se desenvolver, pessoal ou profissionalmente (BANDURA, 1997; SCHWARZER e SCHMITZ, 2004). Em termos de processos, tais influências das crenças de auto-eficácia serão mais explorados, adiante.

Segundo Pajares e Olaz (2008, p. 101-102):

*(...) muitas evidências empíricas sustentam a afirmação de Bandura de que as crenças de auto-eficácia influenciam em praticamente todos os aspectos da vida das pessoas – independentemente de pensarem de forma produtiva, auto-debilitante, pessimista ou otimista – o quanto elas se motivam ou perseveram frente a diversidades, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão e as escolhas que fazem em suas vidas.*

Crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *self*. A definição universalmente aceita pelos autores advém de Bandura (1997, p. 3), para quem a crença de auto-eficácia é *a crença nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações futuras*. Vale ressaltar que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal à respeito da própria eficácia, e não uma questão de possuir ou não tal capacidade, nem mesmo uma declaração de intenção de executar tal tarefa ou ação em questão (motivação).

O destaque e relevância das crenças de auto-eficácia como central para o funcionamento humano estaria, principalmente, no seu papel ativador e regulador deste funcionamento, mediante quatro processos fundamentais, que operam de forma conjunta ou isolados: a) processos cognitivos; b) processos motivacionais; c) processos afetivos; d) processos seletivos. Tais processos seriam ativados com o objetivo de criar um entorno benéfico e a exercer certo controle sobre os desafios encontrados diariamente (BANDURA, 1999). Vejamos tais processos em maior detalhe:

a) *Processos cognitivos* – os efeitos das crenças de auto-eficácia sobre os processos cognitivos são diversos: estabelecimento de metas e objetivos, pensamentos antecipatórios, regulação e orientação e persistência em dada tarefa etc. As pessoas dirigem suas ações antecipadamente, através do exercício antecipatório. Mediante o uso de processos cognitivos, as pessoas elaboram crenças sobre o que podem fazer, antevêm resultados prováveis ou ações futuras, estabelecem objetivos para si mesmas e planificam cursos de ação destinados a tornar realidade aquilo que foi predito, mobilizando para isto, os recursos, a vontade e o nível de esforço necessário para alcançar o êxito (BANDURA, 1999).

b) *Processos motivacionais* – as crenças de eficácia desempenham um papel chave na auto-regulação da motivação humana, que por sua vez, na maioria das vezes, é gerada cognitivamente, já que motivam-se a si mesmo e dirigem suas ações previamente, mediante o exercício do pensamento antecipatório (BANDURA, 1999).

Há diferentes formas de motivadores cognitivos, com base nas diversas teorias que descrevem a motivação (dentre elas, a Teoria da Atribuição, a Teoria da Expectativa-valor e a Teoria das Metas). Bandura (1999) afirma que as crenças de eficácia operam em cada um destes tipos de motivação: atribuições causais, expectativa-valor e metas de realização.

c) *Processos afetivos* – as crenças de eficácia pessoal influenciam na quantidade de estresse ou depressão que experimentamos diante de situações ameaçadoras ou difíceis, assim como no seu nível motivacional. A auto-eficácia percebida para exercer controle sobre os estressores tem papel central na ativação da ansiedade (BANDURA, 1999). O autor também afirma que as crenças de eficácia influenciam sobre a vigilância em relação às possíveis ameaças e sobre o modo em que são percebidas e processadas cognitivamente.

Exercer o controle sobre os pensamentos ruminantes ou maus é uma das formas mediante a qual as crenças de auto-eficácia regulam a ativação da ansiedade e da

depressão. Segundo Bandura (1999), a principal fonte de angústia não está na frequência de pensamentos perturbadores, mas sim na inabilidade para bloqueá-los.

Uma outra possibilidade, apontada por Bandura, em que as crenças de auto-eficácia reduzem ou eliminam a ansiedade, é mediante a contribuição de modos eficazes de conduta que convertem entornos ameaçadores em seguros. Quanto mais intensa for a sensação de eficácia nesse sentido, mais propensa será a pessoa a enfrentar situações difíceis.

Bandura (1999) também destaca que o apoio social reduz a vulnerabilidade ao estresse, à depressão e à enfermidade física. Porém, para obter o apoio social, a pessoa precisa buscá-lo, desenvolvendo relações satisfatórias e colaborativas. Estas, por sua vez, podem fomentar a eficácia pessoal para reduzir a vulnerabilidade à depressão, ao mesmo tempo que ajudam, modelando o modo de manejar situações difíceis, demonstrando o valor da perseverança e contribuindo com incentivos e recursos positivos de manejo eficaz.

Portanto, as pessoas agem em concordância com suas crenças de eficácia alteradas pelo estado de ânimo e ambos se influenciam bidirecionalmente. Um baixo senso de eficácia para alcançar as coisas que leva à auto-satisfação dá margem à depressão, e um estado de ânimo depressivo, por sua vez, reduz a crença na eficácia pessoal, gerando um ciclo auto-desmoralizante cada vez mais profundo.

d) *Processos de seleção* – segundo Bandura (1999), as pessoas selecionam situações conhecidas e para as quais se julgam capazes e evitam atividades ou situações que consideram que excedam às suas capacidades de manejo. Mediante as alternativas que escolhem, as pessoas cultivam diferentes competências, interesses e redes sociais que determinam seus cursos de vida. Qualquer fator que afete a seleção de comportamentos podem influenciar profundamente sobre a direção do desenvolvimento pessoal.

Segundo Bandura (1999), um corpo substancial de pesquisas sobre os diversos efeitos da percepção da eficácia pessoal demonstra que as pessoas que têm baixa crença de eficácia em determinados domínios evitam as tarefas difíceis nesses contextos, pois as

consideram como ameaças pessoais. Ao contrário, as pessoas que são seguras em relação às suas capacidades para determinados domínios, enfrentam as tarefas difíceis como objetivos a serem alcançados, certas de que poderão exercer controle sobre elas, e não como ameaças a serem evitadas.

Bandura (1997) confere maior poder preditivo do comportamento humano às expectativas de auto-eficácia, as quais variam nos distintos domínios de atividade, segundo o nível de dificuldade e sob diversas circunstâncias. Azzi e Polydoro (2006, p. 14), evidenciam que na crença de auto-eficácia,

*(... ) há um foco de avaliação circunscrito a um domínio específico da intenção e ação do indivíduo, podendo haver percepções de elevada auto-eficácia para determinados domínios e baixa para outros, ressaltando que a auto-eficácia é julgamento de competência para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas em um determinado domínio.*

Schwarzer e Schmitz (2004) fazem uma distinção essencial entre auto-eficácia e construtos semelhantes (auto-estima, auto-conceito e *locus* de controle), situada nos três aspectos seguintes: a) a auto-eficácia implica uma atribuição interna (eu sou a causa da ação); b) baseia-se na perspectiva, referindo-se à comportamento futuro; e c) é uma construção operativa, significando que esta cognição está muito próxima ao comportamento crítico e, desse modo, é um bom preditor do comportamento real.

Uma outra distinção a ser considerada, e já definida por Bandura (1986), é entre crenças ou expectativas de auto-eficácia e expectativas de resultados, ou percepção de controle quanto aos resultados. Enquanto as primeiras se referem às próprias capacidades de colocar ações, as expectativas de resultados dizem respeito aos efeitos dessas ações, ou seja, a relação entre as ações e os resultados, sobre os quais a pessoa pode não ter qualquer controle (BZUNECK, 2001). Bandura (1986; 1995) e Schunk (1991) salientam ainda que todo ser humano precisa sentir-se com auto-eficácia diante de cada desafio da vida e, ao mesmo tempo, com o controle sobre os resultados das próprias ações.

## 2.2. FONTES DE INFORMAÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA

As crenças de auto-eficácia resultam de um complexo processo de auto-avaliação, no qual o indivíduo processa, cognitivamente, informações advindas de quatro principais fontes: experiências positivas em tarefas anteriores; experiências vicárias – mediante a observação de outras pessoas com êxito em situações similares; persuasão social ou verbal ou outras influências sociais que comunicam e convencem; estados fisiológicos e psicológicos/emocionais, que sugerem julgamentos quanto à própria capacidade, força e vulnerabilidade.

Segundo Bandura (1999), as crenças pessoais, assim como as de domínios específicos, podem ser desenvolvidas a partir destas quatro formas fundamentais de influência. Entretanto, as informações de eficácia colhidas de qualquer fonte não formam crenças de eficácia pessoais por si. Informações relacionadas à eficácia só se tornam influentes através de processamento cognitivo, em que as informações *são selecionadas, avaliadas e integradas aos juízos de auto-eficácia* (BANDURA, 1997, p. 79).

***Experiências de domínio:*** eis um dos modos mais efetivos de se criar uma forte sensação de eficácia. Os êxitos criam uma robusta crença em relação à eficácia pessoal e os fracassos a debilitam, especialmente se os fracassos se produzirem antes de haver se estabelecido, firmemente, um senso de eficácia. Desenvolver um senso de eficácia mediante as experiências de domínio não é questão de hábito preparatório. Envolve a aquisição de instrumentos cognitivos de conduta e auto-reguladores, para criar e executar cursos de ação apropriados e necessários para manejar as circunstâncias de vida, circunstâncias estas em constante mudança (BANDURA, 1999).

Uma crença de eficácia resistente requer experiências na superação de obstáculos, mediante o esforço perseverante. Algumas dificuldades e reveses nas aquisições humanas servem para aprender que o êxito, normalmente, requer um esforço afiado. Uma vez que as pessoas se convencem de que contam com o que é necessário para alcançar o êxito,

perseveraram diante das adversidades e se recuperam rapidamente dos reveses, como já citado anteriormente.

As mudanças na eficácia resultante de experiências de domínio, porém, estão relacionadas não apenas ao desempenho em si, mas ao resultado do processo cognitivo de diagnóstico das informações fornecidas pelo próprio desempenho (BANDURA, 1997). O grau em que a eficácia é alterada, como resultado da experiência, é dependente do alcance de fatores: esquemas próprios, características da tarefa e dos fatores contextuais, esforço despendido, auto-monitoração e reconstrução da experiência, e trajetórias de realização, que são os denominados fatores cognitivos mediadores.

Schwarzer e Schmitz (2004) acrescentam que a influência de experiências diretas de êxito são significativamente potencializadas quando o sucesso é internamente atribuído e, portanto, percebido como passível de repetição.

Tendo em conta o papel das experiências de êxito, em relação à auto-eficácia percebida, os resultados de pesquisa realizada por Salanova, Bresó e Schaufeli (2005), com 353 estudantes universitários, colocou à prova um *modelo espiral das crenças de eficácia no estudo do Burnout<sup>9</sup> e de Engajamento*. Os resultados indicaram que o êxito nas tarefas acadêmicas tendem a aumentar as avaliações positivas da própria eficácia e, portanto, quanto maior o êxito passado, maior será a eficácia acadêmica percebida, tal como assinala a Teoria Social Cognitiva.

**Experiências vicárias:** é o segundo fator influente para se criar e fortalecer crenças de eficácia, e é ativado por processos de comparação social. Observar as pessoas similares (modelos sociais) alcançarem êxitos após esforços perseverantes aumenta as crenças do observador em relação ao fato de que também possui as capacidades necessárias para dominar atividades semelhantes (BANDURA, 1999).

---

<sup>9</sup> A *Síndrome de Burnout* tem sido definida como um estado mental persistente, negativo e relacionado com o trabalho, em indivíduos 'normais', caracterizado principalmente pelo esgotamento, acompanhado de angústia, sensação de competência reduzida, diminuição da motivação e o desenvolvimento de atitudes disfuncionais no trabalho (SCHAUFELI e ENZMAN, 1998).

Os modos de modelação incluem tanto as observações de outros desempenhos, como também a auto-modelação. Esta última envolve o modelo visualizando uma retomada de sua apresentação, que foi editada para permitir ao observador rever um desempenho bem sucedido ou em situação em que as tarefas são estruturadas de um modo a assegurar o domínio. A exposição a modelos simbólicos competentes por mídia visual também pode desenvolver crenças de eficácia pessoais positivas específicas para a modelação do comportamento. A inclusão de modelação cognitiva em que o modelo verbaliza processos de pensamento e o valor da estratégia são informações particularmente úteis para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, podendo ser importantes no desenvolvimento de crenças de eficácia dos professores (BANDURA, 1999).

Entretanto, a eficácia da observação de um modelo no desenvolvimento da crença de eficácia é dependente dos fatores mediadores, tais como a similaridade percebida do modelo com o observador e o ensaio cognitivo das estratégias que estão sendo modeladas (BANDURA, 1997). Neste aspecto, a auto-modelação apresenta vantagens, já que estes processos mediadores não estão envolvidos, porque o modelo e o observador são a mesma pessoa e, conseqüentemente, detentora dos mesmos atributos.

O impacto do indivíduo modelado sobre as crenças de eficácia pessoal está fortemente influenciado pela similaridade percebida com os modelos. Quanto maior for a similaridade assumida, mais persuasivos são os êxitos e os fracassos dos modelos. Esta força de impacto persuasivo também pode ser considerada válida para a fonte que será citada a seguir (persuasão social/verbal), que também torna-se particularmente eficaz quando o comunicador da persuasão é dotado de confiança e perícia, naquele domínio que está em jogo.

Desempenhos bem sucedidos demonstrados por modelos vistos pelo observador como possuindo habilidade semelhante à sua e atributos semelhantes, como idade e gênero, tendem a realçar crenças de eficácia pessoal. Schunk e Hanson (1985, *apud* LABONE, 2004) constataram que crianças que observaram modelos de pares apresentando uma habilidade cognitiva aumentaram suas crenças de auto-eficácia, mais

que as crianças que observaram um modelo de professor apresentando a mesma habilidade. Modelação de habilidades de ensino pelos pares e pelos colegas percebidos como similares, em relação ao atributos e ao desempenho, podem ser mais benéficos que a observação de professores auxiliares, para professores em formação, e consultores educacionais, para professores em serviço (LABONE, 2004).

No caso em que o observador não encontrar similaridades nos atributos pessoais, as percepções da competência do modelo podem mediar este efeito. Os modelos percebidos pelo observador, por serem competentes, têm mais probabilidade de influenciar positivamente a eficácia do observador, não obstante as diferenças percebidas em relação aos atributos pessoais (BANDURA, 1997). O nível de competência, porém, deve ser visto pelo observador como realmente atingível (metas atingíveis). Conseqüentemente, acreditamos que as percepções da competência de modelos pelo observador devem ser considerados, quando do planejamento de modelação de habilidades de ensino destinadas a professores.

Para ilustrar a dimensão de tal fonte, podemos citar o estudo piloto realizado por Wang e Ertmer (2003), projetado para explorar o impacto das experiências de aprendizagem vicária e estabelecimento de metas, nas crenças de eficácia de professores (*preservice*), para integração tecnológica na sala de aula. Vinte alunos de graduação, inscritos em um curso de tecnologia introdutório, participaram deste estudo, sendo atribuídas quatro condições (três experimentais e uma controle). Resultados mostraram efeitos significativos do tratamento de experiências vicárias e estabelecimento de metas, nas crenças de eficácia dos participantes para a integração tecnológica.

A compreensão desta fonte nos permite avaliar o quão é importante quando, em situações de reunião pedagógica ou outros espaços de formação docente, os professores possam compartilhar com seus pares as situações de êxito e fracasso, propiciando situações de aprendizagem vicária e, assim, também favorecer a possibilidade de persuasão de outros docentes, a partir deste modelo.

**Persuasão Social/verbal:** as pessoas às quais se persuade verbalmente, no sentido de fazê-las crer que possuem as capacidades para dominar determinadas atividades, tendem a mobilizar mais esforços e a sustentá-los durante mais tempo que quando duvidam de si mesmas e quando pensam em suas deficiências/ineficácias pessoais diante dos problemas (BANDURA, 1999).

À medida que os impulsos persuasivos da auto-eficácia conduzem as pessoas a esforçarem-se todo o necessário para alcançar o êxito, as crenças de auto-eficácia fomentam o desenvolvimento de destrezas e a sensação de eficácia pessoal.

Os indivíduos podem ser resistentes à persuasão social/verbal, quando acreditarem que conhecem a demanda da tarefa melhor que o persuasor (BANDURA, 1997). Desse modo, crenças de eficácia pessoais podem ser resistentes à persuasão social, quando o receptor tiver esta suposição de que sabe mais a respeito, como verdade. Persuasão verbal, conseqüentemente, só é eficaz em aumentar as crenças de eficácia quando aquele que usa de persuasão for considerado perito e com credibilidade no assunto (BANDURA, 1997). No caso de ensino, a perícia e conhecimento do supervisor ou consultor devem ser considerados, quando do *feedback* de desempenho, para ser eficaz em realçar crenças de eficácia pessoais.

Como afirma o autor, o potencial de persuasão depende da credibilidade, da confiança e da perícia de quem o convence. No caso dos docentes universitários, profissionais mais experientes poderiam estar exercendo este papel, enquanto fonte, considerando que as pessoas que constroem uma crença satisfatória de eficácia não se limitam a transmitir uma estimativa positiva. Além de acentuar a confiança das pessoas em suas capacidades, estruturam situações que favorecem o êxito e evitam colocar-se, prematuramente, em situações em que a probabilidade de fracasso seja grande.

Uma fonte de informação de auto-eficácia, destacada por Gibbs (1997; 2002), é a imaginação ou simbolização. Segundo o autor, a imaginação fornece uma fonte de informação para o indivíduo que afeta sua auto-eficácia e assim, seu desempenho. No

contexto do ensino, esta fonte torna-se presente quando professores visualizam ou imaginam-se desempenhando em uma situação particular.

Poderíamos comparar esta fonte de informação, descrita por Gibbs (1997; 2002), com uma espécie de processo auto-persuasivo em que, através de um processo auto-regulatório, ocorre a visualização mental das ações necessárias para se obter o êxito em determinada tarefa. Se usada intencionalmente, em programas de formação de professores, esta fonte de informação poderá servir como um caminho potencialmente poderoso para realçar a auto-eficácia docente, pois funciona como uma espécie de simulação cognitiva que redundaria em sucesso. Isto já vem acontecendo com sucesso e maior freqüência em outras áreas de domínio, como por exemplo, no esporte.

***Estados fisiológicos e psicológicos/emocionais:*** uma das fontes para incrementar as crenças de auto-eficácia das pessoas são os estados fisiológicos e psicológicos/emocionais, juntamente com experiências de êxito, aprendizagem vicária e persuasão social (BANDURA, 2001). As pessoas também respondem aos estados internos, ao julgar suas capacidades, interpretando suas reações de estresse e tensão como sinais de vulnerabilidade ante uma execução baixa. Nas atividades que implicam força e persistência, as pessoas julgam sua fadiga, dores e doenças como sinais de debilidade física (EWART, 1992, *apud* BANDURA, 1999). O estado de ânimo também influencia os juízos que as pessoas fazem de sua eficácia pessoal: o estado de ânimo positivo fomenta a auto-eficácia percebida, e o estado de ânimo negativo a reduz.

Compreender este quarto e último modo de alterar as crenças de auto-eficácia, anunciado por Bandura, consiste em favorecer o estado físico, reduzir o estresse e as propensões emocionais negativas, além de corrigir as falsas interpretações dos estados orgânicos. Ressalte-se que a intensidade absoluta das reações emocionais ou físicas não é tão importante quanto o modo como estas são percebidas e interpretadas.

De acordo com Bandura (1997), processos ansiosos-depressivos originados pela percepção de demandas e obstáculos podem levar a que os professores se vejam

incapazes de desempenhar de maneira adequada seu papel de docente, quer dizer, portadores de uma baixa auto-eficácia.

Para ilustrar tal variável, podemos citar a pesquisa realizada por García, Llorens, Salanova e Cifre (2004), que enfocou a relação entre antecedentes afetivos e a auto-eficácia docente, levando em conta a competência percebida, como variável mediadora entre a percepção de obstáculos e facilitadores e níveis de *burnout* e engajamento ao trabalho. O estudo buscou saber que aspectos do trabalho docente vão influir, a partir das emoções que os professores experimentam em seu trabalho, em sua percepção de auto-eficácia para enfrentar o seu papel docente. O estudo incluiu uma amostra de 483 professores de escolas secundárias.

Em termos de resultados, a pesquisa identificou que os facilitadores se relacionam de forma negativa e significativa com o *burnout* (porém, só na dimensão de cinismo) e os obstáculos no trabalho foram positiva e significativamente relacionados com o *burnout* (dimensões de esgotamento e cinismo). A respeito do engajamento, observaram correlações altas e significativamente positivas entre as três dimensões (vigor, dedicação e absorção). Finalmente, que a auto-eficácia mostra relações positivas com os facilitadores e com as três dimensões de engajamento, enquanto que se relaciona de maneira negativa e significativa com os obstáculos e com as duas dimensões de *burnout* consideradas.

As implicações práticas propostas por estes pesquisadores apontam para a necessidade de uma formação preventiva, dirigida a aumentar a competência percebida e a auto-eficácia dos professores, dotando-os de estratégias e ferramentas para que possam enfrentar os diferentes obstáculos que possam encontrar, além da formação para o reconhecimento de estados fisiológicos e psicológicos/emocionais e estratégias de controle dos mesmos, como também, a fomentação de emoções positivas e, dessa forma, facilitar um maior nível de engajamento dos docentes.

Outros aspectos inerentes ao desenvolvimento da auto-eficácia vêm sendo abordados pelos pesquisadores da auto-eficácia docente. Oettingen (1999), em uma perspectiva intercultural sobre a auto-eficácia, destaca que a formação das crenças de

auto-eficácia é um complexo processo de auto-avaliação, no qual a cultura pode influenciar, não só o tipo de informação recebida de diversas fontes mas também o tipo de informação que se seleciona e o modo como que se a avalia e a integra aos juízos de auto-eficácia da pessoa. A autora destaca que a compreensão do modo como as culturas influenciam o contato cotidiano com os sistemas sociais (família, escola, trabalho, comunidade) poderá ajudar-nos a entender como variam as avaliações de auto-eficácia das pessoas pertencentes a diferentes culturas. Entretanto, a autora ressalta que os efeitos positivos sobre o funcionamento humano, oriundos de crenças de auto-eficácia altas, são universais.

Da mesma forma, o entorno de uma instituição pode ser entendido como uma microcultura na qual estariam imersas as pessoas que ali convivem e que também possibilitaria o desenvolvimento de uma eficácia coletiva em determinado domínio.

Prieto Navarro (2007) destaca outras variáveis, de caráter pessoal ou contextual, que podem modular indiretamente a percepção da auto-eficácia dos docentes, tais como idade dos alunos, nível de rendimento e de compromisso dos alunos, tamanho e características do grupo, características e preparação do professor, características do contexto organizacional em que se trabalha e os padrões de interação que o docente estabelece para neutralizar os possíveis efeitos negativos das “classes difíceis” em sua auto-eficácia. Segundo a autora, dentre os fatores citados, o que mais afeta a auto-eficácia docente é a implicação dos alunos no processo de aprendizagem.

Em relação à eficácia coletiva, Bandura (1999) afirma que a força das famílias, comunidades, instituições sociais, inclusive das nações, reside, em parte, na crença de eficácia coletiva das pessoas, na confiança de poder enfrentar os problemas e assim melhorar suas vidas, mediante o esforço unificado. Como na auto-eficácia, *as crenças na eficácia coletiva influenciam sobre o tipo de futuro social que pretendem alcançar, na quantidade de esforço destinado para tal fim e na sua resistência quando os esforços coletivos não produzirem resultados imediatos* (p. 51).

No caso dos *professores*, Bandura (1999) descreve que estes *operam coletivamente, dentro de um sistema social interativo e não como elementos isolados*. De acordo com o autor, nas instituições educacionais onde as pessoas se julgam coletivamente como carentes de poder para fazer com que os estudantes difíceis alcancem o êxito acadêmico, transmitem uma sensação grupal de futilidade acadêmica que pode impregnar toda a vida da escola. Já as instituições escolares onde seus membros se julgam coletivamente como capazes de fomentar o êxito acadêmico, constroem em sua instituição uma atmosfera positiva para o desenvolvimento. Bandura (1993) também salienta que as características dos alunos influenciam o rendimento escolar, modificando as crenças dos professores em relação às suas crenças de eficácia coletiva de ensino.

Apesar da evidente existência de fontes de informação potencialmente importantes para a auto-eficácia, nem sempre estas estão disponíveis para as pessoas, ou mesmo podem ser ou não selecionadas, avaliadas e integradas cognitivamente, de acordo com a preferência pessoal. Bandura (1997) assinala que as pessoas diferem no modo como valorizam e integram os procedimentos que utilizam para processar a informação que recebem, a partir das diversas fontes, sobre a auto-eficácia. Nesse sentido, pontua quatro regras que podem reger este processo: a) um processamento aditivo, em que quanto mais indicadores sobre a própria eficácia, maior o desenvolvimento dessas expectativas; b) um processamento relativo, em que alguns fatores (fontes) pesam mais que outros; c) um processamento multiplicativo, em que o efeito conjunto das diferentes fontes sobre auto-eficácia é maior que estas somadas uma a uma; d) um processamento configurativo, em que alguns fatores pesam mais que outros, dependendo de outros dados disponíveis sobre a auto-eficácia. Isso ajuda a explicar as diferenças que se dão entre as pessoas, no que diz respeito à valoração e integração da informação disponível, além do nível de profundidade do processamento e a exatidão do julgamento sobre a informação da auto-eficácia.

### 3. CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DOCENTE: REVISÃO DE LITERATURA

O referencial teórico<sup>10</sup> sobre auto-eficácia que Bandura vem desenvolvendo, principalmente nas últimas três décadas, tem se revelado particularmente relevante para a compreensão do contexto escolar, por se tratar de um construto de alto poder explanatório de sucessos e fracassos em condições adversas, bem como de um gerador de estudos de aplicação, como destaca Bzuneck (2000).

Ainda segundo Bzuneck (2000) e Pajares (1992), as crenças de auto-eficácia, tanto de professores como de alunos, fazem parte do conjunto de muitas outras crenças que influenciam poderosamente o que e como um indivíduo percebe, compreende, aprende e realiza. Quanto a isso, Schwarzer e Schmitz (2004) realçam que a resposta do porquê alguns professores obtêm sucesso contínuo no incremento do desempenho de seus alunos, no estabelecimento de metas para si e na persistência para atingir tais metas, enquanto outros desmoronam sob o fardo das tensões diárias, estaria em suas crenças de auto-eficácia.

A origem do construto auto-eficácia docente situa-se no final dos anos 70, período em que era entendida como o grau em que o professor crê que possa ser capaz para influir no rendimento de seus alunos (BERMAN *et al.*, 1977, *apud* PRIETO NAVARRO, 2004). Ao longo destas três últimas décadas, a definição deste construto vem sendo redefinida e aperfeiçoada, à medida que as pesquisas sobre este domínio de atividade vão avançando.

Vários são os focos, no contexto educativo, sobre os quais os pesquisadores têm se debruçado, na investigação sobre *auto-eficácia*. Entretanto, quando se diz respeito ao domínio da eficácia docente, muitos pesquisadores têm abordado os profissionais da

---

<sup>10</sup> Optou-se por apresentar a revisão de literatura por agrupamento temático, ao invés de ordem cronológica.

educação básica e raros são os que enfocam o ensino superior, o que reforça, mais uma vez, o nosso enfoque neste nível de domínio da docência.

No domínio do ensino, a crença de auto-eficácia do professor é definida como o *juízo de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados* (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001, p. 783).

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2003), crenças de eficácia do professor referem-se a percepções de poder organizar e implementar cursos de ação exigidos para conseguir resultados acadêmicos. Acrescentam ainda que a eficácia do professor estaria relacionada com o desempenho, a motivação e o senso de eficácia dos estudantes, além de influenciar o nível de aspiração do professor, o esforço aplicado no ensino e o seu comportamento em sala de aula, principalmente quanto ao planejamento e organização das atividades escolares.

Complementando as implicações destacadas acima, Gibbs (2002) acrescenta que professores com fortes crenças de auto-eficácia, além de persistirem mais em situações de fracasso, melhorarem a realização de seus alunos e os manterem mais motivados, arriscam-se mais em novas abordagens de ensino, são mais propensos à satisfação com o trabalho, demonstram mais compromisso e apresentam baixos índices de absenteísmo.

Segundo Bandura (1986), não basta o conhecimento da matéria e o domínio de uma série de habilidades docentes para garantir um ensino eficaz. A ação docente eficaz também requer um juízo pessoal acerca da própria capacidade para empregar tais conhecimentos e destreza para ensinar sob circunstâncias imprevisíveis e variadas.

Nesse sentido, os níveis de auto-eficácia constituem-se de importância ímpar para o exercício da profissão docente, pois fazem referência ao juízo que as pessoas emitem sobre suas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação requeridos para gerenciar situações futuras (BANDURA, 1986, 1997). Neste contexto, destacamos as crenças de auto-eficácia que os docentes podem ter em relação às suas próprias

capacidades para enfrentar determinada situação, visto que estas crenças vão basear-se no modo particular de perceber um acontecimento: como uma ameaça ou desafio (GARCÍA, LLORENS, SALANOVA e CIFRE, 2004).

No contexto internacional, as crenças de auto-eficácia, tanto de professores como de alunos, estão situadas entre as mais estudadas e fazem parte do conjunto de outras crenças que influenciam *o que e como um indivíduo percebe, compreende, aprende e realiza* (KAGAN, 1992; PAJARES, 1992; BZUNECK, 2000), e tais estudos vêm tomando força, na última década, também no contexto nacional, em destaque os realizados por Bzuneck (1996; 2000; 2001 e 2003).

A título de exemplo de estudos, no âmbito nacional, podemos citar o realizado por Luppi (2003), que enfocou as crenças de eficácia de professores do ensino fundamental em diferentes contextos escolares. Adotou a amostra de 147 professores de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, pertencentes a oito escolas da rede pública estadual da região de Londrina. A escolha da amostra resultou de uma investigação prévia em diversas escolas, dentre as quais buscou-se identificar aquelas com problemas de ensino em geral. Para tal investigação, a autora adotou como instrumentos de pesquisa duas escalas: a) a escala de crenças de eficácia pessoal e eficácia no ensino, elaborada por Woolfolk e Hoy e adaptado para a realidade brasileira por Bzuneck (1996); b) a escala de crenças de eficácia coletiva de professores, elaborado por Goddard, Hoy e Woolfolk Hoy (2000).

As médias grupais nas respostas da eficácia pessoal, eficácia no ensino e da eficácia coletiva, de todas as escolas, demonstraram uma tendência em direção ao ponto médio. A variável “comprometimento com o ensino” apontou maior diferença entre as médias e os desvios-padrão nas respostas dos professores das diferentes escolas (a comparação entre os dados indica que o nível de comprometimento da escola H é claramente inferior ao das escolas C e F). Embora os resultados da eficácia pessoal, eficácia de ensino e eficácia coletiva tenham sido similares, a medida dos escores da eficácia coletiva indicou um contraste significativo, mostrando que a escola C apresenta um grau mais alto de eficácia coletiva entre os professores.

Considerando a descrição das escolas, a autora destaca que a escola C está em melhores condições para o bom desempenho das atividades de ensino (inserida em local seguro e central; conta com um quadro constante de professores; que são assíduos e têm todos os recursos materiais e audiovisuais necessários). Já a escola F localiza-se na periferia, está rodeada de assentamento dos sem-terras, está inserida em um bairro sem estrutura de saneamento básico e sem segurança, já teve os recursos audiovisuais roubados, enfim, tem problemas sérios que prejudicam o desempenho das atividades (LUPPI, 2003).

No que diz respeito às correlações encontradas, a correlação dos resultados entre eficácia pessoal e eficácia coletiva mostrou que estas duas crenças estão relacionadas entre si. As médias, tanto de eficácia pessoal quanto de eficácia coletiva com o grau de comprometimento no ensino, apresentaram baixa correlação. A eficácia do ensino e o comprometimento com o ensino mostrou correlação moderada e altamente significativa, sugerindo uma relação entre estas variáveis e que, segundo a autora, deve ser melhor investigada. A última correlação encontrada neste estudo foi entre as crenças de eficácia pessoal, eficácia no ensino e eficácia coletiva com a variável tempo de serviço. Tal correlação sugere que tanto os professores com pouco, quanto com muito tempo de serviço, revelaram escores estatisticamente similares nas crenças de eficácia.

Por último, Luppi (2003) tece considerações sobre a necessidade de programas consistentes de apoio ao trabalho docente que favoreçam o fortalecimento das crenças de eficácia, respeitando as especificidades de cada crença e situação. Também destaca a relevância de se oferecer ao professor situações em que possa vivenciar experiências de êxito com seus alunos e experiências vicárias com seus pares. Além disso, as persuasões verbais através de líderes podem influenciar, contribuindo para a melhora do trabalho docente, assim como é importante observar estados fisiológicos, pelos quais passa diante de determinadas situações, e saber que estes influenciam seu trabalho.

Um dos muitos estudos realizados por Bzuneck (1996) investigou o grau de crenças de auto-eficácia de 529 professoras das quatro primeiras séries do 1º grau da rede pública estadual de Londrina e região. Tendo-se discriminado dois construtos (o senso de eficácia

peçoal e o senso de eficácia do ensino), os dados mostraram que se trata de duas medidas independentes.

Além disso, em alguns casos, foram diferentes as relações entre as medidas de eficácia e as variáveis: séries escolares em que lecionam; idade cronológica e tempo de magistério; formação pedagógica; número de alunos por turma.

Os resultados encontrados por Bzuneck (1996) confirmam os resultados de pesquisa apresentados por Bandura (1993) de que há diferenças nas crenças de eficácia de professores em função das séries escolares em que lecionam. Outro aspecto evidente no estudo refere-se à influência relativa do número de alunos por turma. O autor ressalta que parece haver uma crença generalizada de que o professor não pode fazer muito quando sua turma é numerosa, mas enfatiza a necessidade de se considerar outros possíveis fatores, antes de se concluir a real relação entre esta variável e o senso de eficácia dos professores.

Bzuneck (1996, p. 82), a partir dos resultados encontrados no estudo, destaca que:

*(...) levando-se em conta que ensinar é um processo complexo de interações sociais, quem pretender uma compreensão adequada da motivação e dos comportamentos de um professor não pode deixar de saber quais são suas crenças de auto-eficácia. Mais ainda, quem pretender influenciar ou mudar o comportamento de um professor ou professora na direção de um ensino mais eficaz, deve começar pela identificação de seu sistema de crenças.*

Ainda com base nestes resultados, Bzuneck (1996) verificou que a grande maioria das participantes apresentou escores médios que se situam na faixa intermediária, nas duas medidas da escala. Afirma que, se por um lado, as participantes não podem ser qualificadas como portadoras, em geral, de altos níveis de crença de eficácia, também não se pode mais afirmar que a categoria de professores não acredita nem em sua atuação nem na escola como um todo. Em outras palavras, Bzuneck (p. 77) destaca que não se constatou a ocorrência de uma cultura negativista pervasiva entre as participantes do estudo, sugerindo a conclusão de não serem tão dramáticos os efeitos das dificuldades e empecilhos que muitos são tentados a descrever como inerentes ao ensino no contexto nacional.

Por último, Bzuneck (1996, p. 86) reitera aquilo que Bandura (1986; 1993) sustenta, com base nos dados de pesquisas: o clima de uma sala de aula e as metas de realização nela estabelecidas, com as conseqüências de motivação e de performance dos alunos, são em parte determinados pelas crenças de auto-eficácia de quem está gerenciando a sala de aula.

Ainda no cenário brasileiro, um estudo concluído recentemente com 263 professores de educação física, realizado por laochite (2007), investigou as crenças de auto-eficácia docente, além de identificar e analisar a constituição dessas crenças e a relação delas com variáveis relacionadas à atividade docente e ao contexto em que esta ocorre. Para tal, utilizou, como instrumentos de coleta de dados, a Escala de Auto-eficácia de Professores de Educação Física (POLYDORO, WINTERSTEINS, AZZI, CARMO e VENDITTI JUNIOR, 2004) e a Escala de Fontes de Auto-eficácia Docente (IAOCHITE e AZZI, 2007). Os resultados apontaram evidências de que os professores participantes do estudo avaliam a maioria das variáveis relacionadas ao contexto em que trabalham como portador de condições suficientes.

laochite (2007) também identificou elevadas crenças de auto-eficácia ( $M = 4,74$ ), entretanto, os professores em questão se julgaram ligeiramente menos capazes para algumas ações como, por exemplo, mobilizar a família para auxiliar nas atividades escolares dos filhos, como também para ajustarem as atividades num nível individual para os alunos. Também verificou que as variáveis que mais contribuíram para a explicação da crença de auto-eficácia docente foram a satisfação como docente, preparação para a docência e infra-estrutura.

Em relação à constituição de crenças de auto-eficácia, levando em consideração as quatro fontes de informação destacadas pela teoria (experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos), o autor verificou que as experiências diretas e a persuasão social foram as fontes mais apontadas pelos professores e que a satisfação como docente e o apoio dos pares foram as únicas variáveis que apresentaram diferenças significativas entre os professores. Já as variáveis de tempo

de formação, apoio do corpo administrativo e satisfação como docente estiveram fraca e positivamente associadas às fontes de persuasão social e experiências diretas (IAOCHITE, 2007).

Goya, Bzuneck e Guimarães (2008), com o objetivo de medir as crenças de eficácia de professores de física do ensino médio, bem como a motivação de seus alunos para aprender física, adotaram a amostra de 20 professores de escolas públicas, que responderam a um questionário de 20 itens que englobaram dois diferentes aspectos das crenças: senso de eficácia pessoal e senso da eficácia do ensino. A amostra de alunos correspondia a 200 alunos pertencentes às três séries do ensino médio, os quais também responderam a um questionário de 20 itens, que avaliou a motivação para aprender física e as estratégias pessoais de estudo de física.

A amostra de professores estudada por Goya *et al.* (2008) apresentou uma média de 3,82 na variável crença de eficácia pessoal e média de 2,68 na crença de eficácia de ensino. A análise de correlação de *Pearson* indicou a independência entre estas duas variáveis (crenças). Além disso, os resultados indicaram que os professores estudados mostram acreditar mais nas próprias capacidades de atingir resultados positivos, com seus alunos, que na eficácia do ensino, apresentando crenças robustas no que diz respeito à primeira variável citada. Além disso, as crenças de eficácia pessoal dos professores se relacionaram positivamente com a motivação para física e, em menor grau, com o adoção de estratégias de estudo dos alunos. Já as crenças de eficácia do ensino se relacionaram negativamente com as duas variáveis.

Com base na literatura e nas correlações moderadas encontradas no estudo, os autores concluem que *professores motivados, porque confiam em suas capacidades, têm alunos motivados que, por sua vez, por serem aplicados, alimentam as crenças de eficácia de seus professores* (GOYA *et al.*, 2008, p. 61). Entretanto, os pesquisadores salientam que, apesar de a crença de eficácia dos professores ser considerada uma variável crítica, é necessária, porém, não suficiente para prover e manter a motivação do aluno.

No cenário internacional, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) desenvolveram um levantamento no qual fizeram uma revisão de estudos em que aparece o construto auto-eficácia docente, no período entre 1974 e 1997. Concluem que a auto-eficácia do professor não somente se relaciona com resultados dos alunos quanto ao seu rendimento, motivação e auto-eficácia, mas também está vinculada aos comportamentos que os alunos manifestam na aula. Em geral, os professores com elevado sentimento de auto-eficácia, mostram maior abertura à novas idéias, estão mais dispostos a experimentar novos métodos se estes adequam-se melhor às necessidades dos alunos, planejam e organizam melhor suas classes, manifestam grande entusiasmo pelo ensino e se encontram mais comprometidos com sua profissão. A produção de estudos em torno das crenças de auto-eficácia, tanto dos alunos como dos professores e futuros professores, tem sido considerável no contexto internacional e vem confirmando as predições e implicações citadas anteriormente, trazendo extensões relevantes para o ensino.

Woolfolk Hoy e Spero (2005) afirmam que poucos estudos longitudinais têm acompanhado as crenças de auto-eficácia dos professores e se engajaram em um estudo desta natureza, relatando as mudanças na eficácia do professor durante um programa de preparação e o primeiro ano de ensino, discutindo possíveis fatores que podem estar relacionados às mudanças na eficácia. Este estudo foi realizado com 53 professores no decorrer da formação e ano inicial no magistério.

Com base neste estudo, verificaram que os níveis de eficácia dos professores aumentaram durante o período de preparação, mas tais níveis decaíram com a experiência real como professor. Outro dado relevante, oriundo desta pesquisa realizada por Woolfolk Hoy e Spero (2005), é o de que uma variável que demonstrou intervir na permanência da crença de auto-eficácia no ensino, além das experiências de domínio, foi o nível de sustentação/apoio recebido, durante o primeiro ano de ensino (professores novatos), o que nos parece importante no sentido de garantir a eficácia dos professores nos anos avançados de ensino.

A relação entre o apoio percebido e o aumento da eficácia foram consistentes com as hipóteses de diversos pesquisadores (WOOLFOLK HOY e SPERO, 2005; além de

BURLEY, HALL, VILLEME e BROCKMEIER, 1991, e HALL, BURLEY, VILLEME e BROCKMEIER, 1992, *apud* WOOLFOLK HOY e SPERO, 2005), os quais relataram que os professores que demonstraram ser mais confiantes em si fizeram avaliações mais positivas em relação à adequação do apoio que tinham recebido, quando comparados aos que tiveram crenças mais instáveis em relação a sua própria competência.

Ainda que tenham considerado as limitações do estudo, em função do tamanho reduzido da amostra, Woolfolk Hoy e Spero (2005) levantaram algumas questões, a fim de guiar futuras investigações, tais como: a) que tipo de apoio é útil nos anos iniciais de ensino? b) os gestores fornecem apoio suficiente para garantir o desenvolvimento e a manutenção da auto-eficácia dos professores? c) quais as características dos gestores que têm maior impacto na crença de eficácia dos professores? d) quais características estruturais e de apoio fazem diferença na construção da crença de eficácia? e, por último, e) Como os gestores podem fornecer apoio?

Adams e Forsyth (2006) investigaram a influência de três variáveis contextuais na percepção de eficácia coletiva do professor: a) condições sócio-econômicas; b) nível; e c) estrutura da escola, em 79 escolas do centro-oeste dos Estados Unidos. O estudo não só confirmou a influência das fontes citadas anteriormente (experiências de domínio, aprendizagem vicária, persuasão social e estados fisiológicos e psicológicos), sobre as crenças de eficácia coletiva dos professores, como também revela que as variáveis ambientais e contextuais da escola têm forte influência na formação destas crenças. Os autores sugerem que tais variáveis devem ser investigadas, como fontes, em pesquisas futuras.

Yeo, Ang, Chong, Huan e Quek (2008) enfocaram a auto-eficácia de uma amostra de 55 professores de Cingapura que lecionam para alunos adolescentes com baixo desempenho acadêmico, em termos de estratégias instrutivas, gerenciamento de sala e envolvimento do aluno. Adotaram a escala de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), como instrumento de medida da eficácia do professor, além de um inventário que visou investigar a relação estabelecida com o aluno nas dimensões de ajuda instrumental, satisfação e conflito.

Para efeito de análise estatística do estudo, os participantes foram divididos em três grupos, de acordo com a experiência profissional (professores novatos = menos de 5 anos de experiência; professores experientes = de 5 a 15 anos de experiência; professores muito experientes = mais de 15 anos de experiência). Também foram investigadas as relações de gênero, idade e nível ensinado, entretanto identificaram diferença significativa somente na dimensão gerenciamento de sala de aula em relação à idade dos professores. Em relação à experiência profissional e às dimensões de estratégias instrutivas e envolvimento do aluno, houve diferença significativa, indicando que professores com mais de 15 anos de experiência (professores muito experientes) apresentaram um senso mais forte de eficácia do professor nestas dimensões que aqueles com menos de 5 anos de experiência. Já os professores com experiência entre 5 e 10 anos reportaram um senso de eficácia em gerenciamento de sala de aula mais alto, quando comparados aos professores novatos, o que permite aos autores concluir que a experiência de ensino influenciou todas as dimensões de eficácia do professor. Já em relação à variável idade, os professores com mais de 40 anos apresentaram um senso de eficácia em gerenciamento de sala de aula maior, quando comparados aos professores com idade entre 21 e 30 anos (YEO *et al*, 2008).

Outro estudo relevante para a docência e que contempla a crença de eficácia do ensino é o do *otimismo acadêmico do professor*, estudado por Woolfolk Hoy; Hoy e Kurz (2008). Segundo os pesquisadores, o otimismo acadêmico é caracterizado pelo foco nas qualidades positivas dos alunos, da sala de aula, da escola e da comunidade, pois realça a esperança, a responsabilidade e uma disposição geral para a vida: *é a crença positiva do professor de que ele pode fazer a diferença no desempenho acadêmico dos alunos, acreditando em sua própria capacidade para superar dificuldades e reagir ao fracasso com poder de recuperação e perseverança* (WOOLFOLK HOY; HOY e KURZ, 2008, p. 822).

Na perspectiva dos autores, o otimismo acadêmico é constituído pela combinação do senso de eficácia do professor, confiança nos pais e alunos e ênfase acadêmica. De acordo com eles, este construto tem aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais pois engloba o senso de eficácia do professor (dimensão cognitiva), a confiança do professor nos alunos e pais (dimensão afetiva), e dispõe de ênfase acadêmica em sala de aula

(dimensão comportamental, isto é, a representação do cognitivo e afetivo em ações), caracterizando-se por um conjunto triádico de interações com interdependência funcional dos elementos.

O estudo realizado por Woolfolk Hoy; Hoy e Kurz (2008), elegeu por objetivo determinar se o otimismo acadêmico poderia ser definido e medido como uma característica individual<sup>11</sup> do professor, como vem sendo identificado no nível coletivo, além de buscar a identificação de preditores desta característica. Participaram deste estudo 205 professores do ensino elementar americano, os quais responderam um total de 71 itens que contemplaram aspectos de eficácia do professor, confiança e ênfase acadêmica, além de características demográficas. Os resultados deste estudo exploratório do otimismo acadêmico do professor apontam que a eficácia, a confiança nos alunos e nos pais e a ênfase acadêmica são elementos para a construção do otimismo acadêmico. O estudo também identificou quatro variáveis que foram associadas ao desenvolvimento do otimismo acadêmico do professor: disposição otimista, gerenciamento humanístico em sala de aula, ensino centrado no aluno e comportamento de cidadania do professor.

A pesquisa realizada por Flores e Fernández-Castro (2004), com 165 professores do nível educacional secundário, investigou a relação entre as crenças dos professores, o *burnout* e as diferenças de idade. Neste estudo os pesquisadores avaliaram: a atitude para com a profissão; fontes de estresse; *burnout*; eficácia docente; competência pessoal e enfrentamento. Também foram detectadas médias distintas de crenças para cada grupo de idade dos docentes. A percepção da eficácia pessoal do professor se mostrou mais baixa no grupo de docentes jovens que nos outros grupos de idade, e a crença na eficácia da docência no geral é mais alta no grupo de docentes mais velhos que nos outros grupos, sendo que o grupo de professores com idade entre 46 e 60 anos diferiram dos demais grupos em sua atitude para com a profissão, estratégias de enfrentamento e valorização das fontes de estresse.

---

<sup>11</sup> Estudo anterior enfocou o otimismo acadêmico das escolas, como propriedade coletiva da cultura das escolas e diretamente relacionado à realização acadêmica dos alunos (HOY, TARTER e WOOLFOLK HOY, 2006).

Flores e Fernández-Castro (2004) identificaram, também, relações do *burnout* com a auto-eficácia docente, com a percepção pobre da competência pessoal e na forma de ver as condições de trabalho como uma fonte importante de estresse. Como conclusão, destacam que o *burnout* docente depende de uma alta expectativa e motivação para ensinar, combinado com uma baixa percepção da competência pessoal para resolver problemas, em geral.

Outro estudo que seguiu a linha de investigação da auto-eficácia docente associada ao bem-estar do professor foi desenvolvido por Doménech (2005), que investigou se a percepção de auto-eficácia dos professores e a percepção dos recursos escolares de enfrentamento disponíveis em seu centro educacional atuam como fator moderador (reduzidor) do esgotamento docente. Com uma amostra de 247 professores do nível secundário pertencentes a 21 centros educacionais, o autor identificou resultados que confirmam o que a literatura postula: os professores que se auto-percebem com alta eficácia para a instrução e para o gerenciamento de sala de aula e, além disso, contam com muito apoio em seu centro, tanto materiais como pessoais, experimentam menos ansiedade, estão mais motivados, mais satisfeitos com sua profissão e se implicam mais em seu trabalho, e vice-versa.

No estudo em questão, a amostra de professores pesquisada expressou auto-eficácia com médias tendendo a altas ( $M = 4,35$ ), em uma escala *likert* de 6 pontos. No geral, os resultados indicaram que as interações entre auto-eficácia e percepção de recursos potencializam o efeito que têm sobre os quatro componentes representativos do desgaste do professor (ansiedade/estresse, satisfação com o trabalho, implicação/esforço no trabalho e motivação). O autor afirma ainda que o nível de esgotamento nervoso do professor é fundamentalmente determinado pela auto-eficácia, e que os recursos de apoio exerceriam um papel secundário de influência neste aspecto (DOMÉNECH, 2005).

Outro estudo que corrobora os resultados apresentados por Doménech (2005) foi realizado por Czerniak e Chiarelott (1990). Com base em estudo realizado com 2000 alunos e 50 professores de ciências, reforçaram que a ansiedade leva à evitação das situações que provoquem sentimentos de ineficácia. Com isso, professores ansiosos tendem a tratar

a matéria de maneira mais superficial, não se esmerando na preparação das aulas, o que concorre para o rebaixamento do nível de suas crenças de eficácia e, conseqüentemente, um incremento da ansiedade quanto ao ensino de ciências.

Com o objetivo de analisar se a associação entre crenças de auto-eficácia e desempenho acadêmico dos professores é mediada por suas crenças de auto-eficácia na lição de casa e o uso de estratégias de aprendizagem auto-reguladas, Bembenutty (2007) estudou uma amostra de 63 professores de educação secundária matriculados em um curso de gerenciamento de sala de aula, exigido pelo programa educacional para certificação profissional avançada. A administração dos quatro instrumentos utilizados na coleta de dados (Escala de senso de eficácia do professor –  $M = 7,34$ ; Teste de prática não avaliada –  $M = 22,23$ ; Teste de prática avaliada real –  $M = 33,84$ ; Escala de aprendizagem auto-regulada –  $M = 5,10$ ; Escala de auto-eficácia na lição de casa –  $M = 6,42$ ) se fez durante as aulas do curso.

Os resultados finais, encontrados por Bembenutty (2007), revelaram que a auto-eficácia dos professores tem um efeito indireto no seu desempenho acadêmico. Este efeito foi mediado pelo senso de eficácia dos professores em iniciar e concluir suas lições de casa e de utilizar estratégias de aprendizagem auto-regulada. Além disso, o efeito das crenças de auto-eficácia de lição no desempenho acadêmico dos professores é mediado pelo uso de estratégias de aprendizagem auto-regulada. Os professores com um senso maior de eficácia de ensino reportam um senso mais alto de crenças de auto-eficácia na lição, acreditando que podem dominar tarefas difíceis e exibem confiança alta em sua capacidade para fazer tarefas esperadas ao longo do curso. E, por último, professores que apresentaram alto senso sobre suas capacidades para motivar e comunicar-se bem, com seus alunos, também reportaram ter controle de seu ambiente físico e social, de forma que suas metas profissionais seriam atingidas (por exemplo, tornar-se permanentemente certificado).

Uma interessante pesquisa, desta vez qualitativa, desenvolvida por Yost (2006), objetivou investigar a capacidade de reflexão e a auto-eficácia no ensino como preditores da resiliência e a persistência de professores nos primeiros anos de experiência. Propôs

responder a três questões: a) quais importantes obstáculos os professores novatos bem sucedidos enfrentaram durante seu primeiro ano de ensino?; b) que formação ou outros fatores construíram sua visão atual de sucesso?; c) até que ponto estes professores podem utilizar a reflexão crítica como ferramenta para resolução de problemas? Para tal, a autora utilizou múltiplas fontes de dados, tais como entrevista com os gestores responsáveis por supervisionar os professores, entrevista com professores em seu segundo ano de ensino e observações do desempenho no ensino de 10 professores novatos, pertencentes a instituições de educação elementar públicas, privadas, urbanas e suburbanas. A pesquisa se deu em duas etapas, sendo que a primeira fase se deu durante o segundo ano de ensino e a segunda, após cinco anos de graduação dos entrevistados.

Segundo a autora, a análise dos dados, surpreendentemente, revelou um grupo de professores engajados com sua filosofia de ensino, métodos de ensino e administração de comportamento, o que originou a seguinte proposição, por parte da pesquisadora: as experiências de ensino de campo bem sucedidas e os trabalhos de curso, enquanto alunos, estão relacionadas com os construtos de confiança e auto-eficácia de professores e, desse modo, encorajaram um nível mais alto de competência em seu primeiro ano de ensino. Todos os participantes, exceto um, estavam muito cientes dos atributos que contribuíram para o sucesso como professores novatos, o que foi confirmado por seus gestores, nas respectivas escolas, em observações de ensino (YOST, 2006).

Relacionado ao nível de proficiência demonstrada por este grupo de professores estudado por Yost (2006), os dados foram obtidos com seus gestores, quando solicitados a comentar os pontos fortes e os débeis destes professores. A grande maioria dos gestores destacou, como ponto positivo, a habilidade do professor em identificar a necessidade do aluno e ajustar a instrução a isto, além da habilidade de colaborar com outros professores e pais, empreender posições de liderança e voluntariar-se para ajudar em atividades da escola. Diversos professores foram descritos como “apaixonados pelo ensino, com conhecimento e capacidade”.

Ao serem questionados a respeito das qualidades que acreditavam ter contribuído, do ponto de vista profissional e pessoal, para o ensino bem-sucedido, os professores

discorreram sobre temas como: conhecer seus alunos, ser perseverante e paciente, mostrar entusiasmo, ter uma atitude positiva, ser organizado, criativo e atraente. Já em relação aos desafios enfrentados no primeiro ano de ensino, foram relacionados: a administração de comportamento, obtenção de colaboração de professores mais experientes, relacionamento eficaz com auxiliares fracos, organização e administração de tempo para as lições.

Das observações de práticas de ensino, duas temáticas emergiram da análise dos dados de observação, com foco no estabelecimento de ambiente positivo de sala de aula e instrução centrada no aluno. Também foi observado que utilizavam questionamento como ferramenta de avaliação formativa, variações de agrupamento, para assegurar que os alunos estavam aprendendo em níveis apropriados, e uma grande variedade de práticas instrutivas, tais como agrupamento cooperativo e métodos de pesquisa, garantindo que os estilos de aprendizagem eram considerados na situação de sala.

Em síntese, Yost (2006) concluiu que os professores no segundo ano de atuação no ensino foram confrontados por numerosos desafios acadêmicos e comportamentais, em seu primeiro ano de ensino e, em alguns casos, frustraram-se na tentativa de ajudar o aluno. A maioria dos professores deste estudo apontaram para o grande número e diversidade de experiências de ensino de campo conectadas ao conteúdo fornecido pelo curso, o que deu a eles a confiança (auto-eficácia) que necessitavam desenvolver para usar um amplo repertório de estratégias de ensino e de gerenciamento. Além disso, na percepção dos gestores, soma-se a habilidade de identificar as necessidades dos alunos combinada com a filosofia de ensino, adquirida no programa de formação. Também destacou que quando os professores mudavam de instituição de ensino o faziam por falta de apoio por parte dos dirigentes.

Por último, a autora destaca que os professores participantes da pesquisa eram altamente bem-sucedidos em solucionar desafios acadêmicos e comportamentais utilizando o modelo de reflexão crítica, introduzido no programa de formação de professores. Com base nos resultados do estudo, sustenta a noção de que auto-eficácia dos professores novatos é derivada de experiências de ensino de campo bem-sucedidas e da habilidade de

usar a reflexão para resolver problemas, além do clima favoravelmente positivo da escola como um fator para o sucesso destes professores, entretanto, que somente um clima positivo na escola não é suficiente para garantir o esforço e a persistência do professor.

Em um estudo de caso Milner e Woolfolk Hoy (2003) buscaram entender a relação entre a persistência e a auto-eficácia de uma professora afro-americana pertencente a uma escola suburbana de segundo grau e a sua persistência como professora. Ao longo de cinco meses da investigação um dos pesquisadores observou a classe da professora e outras atividades relacionadas e outros contextos, tais como a biblioteca, os corredores e a lanchonete, bem como esteve presente antes do início das aulas, conversando com os alunos e/ou professores. Além de entrevistas e conversas informais com a professora estudada, o pesquisador conduziu cinco entrevistas semi-estruturadas que ocorreram no horário de almoço, hora de planejamento ou após o horário de trabalho da professora. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente e, posteriormente, foram revisadas pela participante que também revisou os relatórios de observações e interpretações do pesquisador, visando eliminar possíveis ambigüidades.

A professora participante relatou ter experimentado isolamento social e na escola, desde o início de sua experiência de ensino no segundo grau. Sendo a única professora afro-americana e atingir o nível de PhD, além de muitos anos de experiência, não se sentiu bem vinda em boa parte do ambiente daquela escola. Relatou também que esta falta de aceitação perdurou por anos e, ainda no período da realização da pesquisa, haviam professores que não se comunicavam com ela, considerando que isso, inicialmente, teria afetado sua auto-confiança pelo fato de existirem professores que não lhe deram uma chance. Os pesquisadores interpretaram tal situação como ausência de suporte social e de persuasão verbal positiva, o que teria ameaçado a auto-eficácia da participante.

Como afirma Milner e Woolfolk Hoy (2003), dentre as tarefas de ensino, a professora participante considerou, como uma das principais tarefas desafiadoras, a responsabilidade de desmistificar ou mudar estereótipos negativos a respeito de afro-americanos, o que acredita ter intensificado seu senso de responsabilidade sobre esta tarefa de ensino (combater estereótipos negativos) e, portanto, do seu julgamento de auto-eficácia.

Nos relatos do caso estudado também surgiu, por diversas vezes, sua preocupação em como era vista por seus colegas professores e pelos alunos. Em relação a isto, os pesquisadores afirmam que estes estereótipos negativos podiam ser vistos como uma forma de persuasão social que enfraqueceria a eficácia e, ao mesmo tempo, contribuiria para a estimulação sentimental negativa (ansiedade e tensão), que também poderia rebaixar o senso de eficácia. Apesar destes fatores, que poderiam enfraquecer seu senso de eficácia, a participante perseverou e continuou a trabalhar, justificando tal recuperação da eficácia nas percepções positivas de alunos e pais a respeito de seu ensino, no respeito parental bem como nas reflexões pessoais a respeito das experiências de domínio. Relatou sentir que faz a diferença para seus alunos e pensar que atingiu o nível de PhD. (nível atingido predominantemente por brancos, segundo a participante) ajudou-lhe a impulsionar seu senso de eficácia, mostrando a si que há pouco que ela não consiga realizar, usando isso como modelo de reflexão sobre sua forma de enfrentar desafios. O domínio daquela experiência influenciou o pensamento sobre suas habilidades em alcançar tarefas difíceis, realçando seu pensamento sobre si mesma e sobre sua habilidade de perseverar no contexto desta escola e sentir-se melhor (MILNER e WOOLFOLK HOY, 2003).

Milner e Woolfolk (2003) concluem que, apesar da professora participante ter experimentado estimulação fisiológica e sentimental que poderiam ter afetado sua auto-eficácia e persistência, a amplitude da tarefa de ensino assumida como meta (mudar ou desmistificar estereótipos e preconceitos negativos), bem como refletir sobre suas realizações (atingir um PhD.) ajudou-a a persistir e confiar no possível domínio dessa tarefa, considerando a memória de domínio em um contexto prévio com características semelhantes como fonte de domínio em uma situação atual. Os autores acrescentam a relevância de se considerar a natureza do contexto para a experiência do professor, inclusive de aspectos culturais e os fatores contextuais que influenciam na definição da tarefa de ensino.

Em um estudo de caso Milner e Woolfolk Hoy (2003) buscaram entender a relação entre a persistência e a auto-eficácia de uma professora afro-americana pertencente a uma escola suburbana de segundo grau e a sua persistência como professora. Ao longo de

cinco meses da investigação um dos pesquisadores observou a classe da professora e outras atividades relacionadas e outros contextos, tais como a biblioteca, os corredores e a lanchonete, bem como esteve presente antes do início das aulas, conversando com os alunos e/ou professores. Além de entrevistas e conversas informais com a professora estudada, o pesquisador conduziu cinco entrevistas semi-estruturadas que ocorreram no horário de almoço, hora de planejamento ou após o horário de trabalho da professora. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente e, posteriormente, foram revisadas pela participante que também revisou os relatórios de observações e interpretações do pesquisador, visando eliminar possíveis ambigüidades.

A professora participante relatou ter experimentado isolamento social e na escola, desde o início de sua experiência de ensino no segundo grau. Sendo a única professora afro-americana e atingir o nível de PhD, além de muitos anos de experiência, não se sentiu bem vinda em boa parte do ambiente daquela escola. Relatou também que esta falta de aceitação perdurou por anos e, ainda no período da realização da pesquisa, haviam professores que não se comunicavam com ela, considerando que isso, inicialmente, teria afetado sua auto-confiança pelo fato de existirem professores que não lhe deram uma chance. Os pesquisadores interpretaram tal situação como ausência de suporte social e de persuasão verbal positiva, o que teria ameaçado a auto-eficácia da participante.

Como afirma Milner e Woolfolk Hoy (2003), dentre as tarefas de ensino, a professora participante considerou, como uma das principais tarefas desafiadoras, a responsabilidade de desmistificar ou mudar estereótipos negativos a respeito de afro-americanos, o que acredita ter intensificado seu senso de responsabilidade sobre esta tarefa de ensino (combater estereótipos negativos) e, portanto, do seu julgamento de auto-eficácia. Em seus relatos também surgiu, por diversas vezes, sua preocupação em como era vista por seus colegas professores e pelos alunos. Em relação a isto, os pesquisadores afirmam que estes estereótipos negativos podiam ser vistos como uma forma de persuasão social que enfraqueceria a eficácia e, ao mesmo tempo, contribuiria para a estimulação sentimental negativa (ansiedade e tensão), que também poderia rebaixar o senso de eficácia.

Apesar destes fatores, que poderiam enfraquecer seu senso de eficácia, a participante perseverou e continuou a trabalhar, justificando tal recuperação da eficácia nas percepções positivas de alunos e pais a respeito de seu ensino, no respeito parental bem como nas reflexões pessoais a respeito das experiências de domínio. Relatou sentir que faz a diferença para seus alunos e pensar que atingiu o nível de PhD. (nível atingido predominantemente por brancos, segundo a participante) ajudou-lhe a impulsionar seu senso de eficácia, mostrando a si que há pouco que ela não consiga realizar, usando isso como modelo de reflexão sobre sua forma de enfrentar desafios. O domínio daquela experiência influenciou o pensamento sobre suas habilidades em alcançar tarefas difíceis, realçando seu pensamento sobre si mesma e sobre sua habilidade de perseverar no contexto desta escola e sentir-se melhor (MILNER e WOOLFOLK HOY, 2003).

Milner e Woolfolk (2003) concluem que, apesar da professora participante ter experimentado estimulação fisiológica e sentimental que poderiam ter afetado sua auto-eficácia e persistência, a amplitude da tarefa de ensino assumida como meta (mudar ou desmistificar estereótipos e preconceitos negativos), bem como refletir sobre suas realizações (atingir um PhD.) ajudou-a a persistir e confiar no possível domínio dessa tarefa, considerando a memória de domínio em um contexto prévio com características semelhantes como fonte de domínio em uma situação atual. Os autores acrescentam a relevância de se considerar a natureza do contexto para a experiência do professor, inclusive de aspectos culturais e os fatores contextuais que influenciam na definição da tarefa de ensino.

Outro estudo de natureza qualitativa, combinada à quantitativa, foi o desenvolvido por Ginns e Watters (1999) que, em pesquisa realizada com três professores de ciências em início de carreira, contemplaram três objetivos: a) examinar a relação entre eficácia pessoal no ensino de ciências e a natureza dos programas de ciências que eles implementavam; b) identificar fatores que contribuíram para o ensino efetivo de ciência destes professores novatos; c) identificar fatores que podem sustentar o compromisso destes professores novatos, a longo prazo. A coleta de dados correspondeu à condução de duas entrevistas semi-estruturadas, uma no início do ano letivo e, a segunda, no final do ano letivo, quando incluiu-se a observação de uma aula de ciências. Além disso, foram

analisados os respectivos planejamento de curso, plano de aula e recursos, em cada uma das visitas à escola. Durante o ano letivo estudado, outras formas de comunicação com os professores participantes foram utilizadas; adicionou-se discussões com os gestores das respectivas escolas.

O senso de eficácia dos participantes fora anteriormente avaliado em duas situações, no início e ao final do seu período de formação (GINNS, WATTERS, TULIP e LUCAS, 1995) e posteriormente reavaliados em outros dois momentos: no meio do primeiro ano e no segundo ano de experiência profissional, sendo que na última reaplicação do instrumento incluiu-se um questionário. Os dados coletados nas diversas etapas do estudo desencadeou um estudo de caso referente a cada participante. Na perspectiva dos pesquisadores, baseados na teoria social cognitiva, os três professores participantes poderiam ser descritos como possuidores de características bem-sucedidas de ensino de ciências: implementação de estratégias de ensino bem-sucedidas, variação de estratégias bem-sucedidas adaptadas à necessidade dos alunos, sucesso em situações de resolução de problemas, observação de prazer e excitação dos alunos, experiências positivas com os alunos e sucesso no trabalho em grupo, além da manutenção do compromisso.

Segundo os autores, a experiência de sucesso para cada professor principiante parece ser derivada, principalmente, do *feedback* dos alunos, com sua participação entusiástica em atividades práticas, mudança de comportamento e aquisição de conhecimento e habilidades. Existia pequena evidência de que os professores principiantes recebiam *feedback* positivo dos colegas de trabalho, mais experientes, e gestores, corroborado pelo apoio recebido. A análise comparativa dos três momentos de aplicação do instrumento de auto-eficácia comparados os dados qualitativos mostrou que, apesar do baixo senso de eficácia apresentado pelos participantes, ao final do programa de formação, isto não implicou em baixo investimento em buscar inovações nas estratégias de ensino de ciências, ao iniciarem sua experiência profissional, o que contradiz o anunciado pela literatura. Ao contrário, inicialmente mostraram-se altamente determinados e criativos, reorganizando o planejamento e buscando recursos em diversas fontes, a fim de suprir suas atividades práticas. As conseqüentes experiências de sucesso podem ter contribuído para que persistissem nesta perspectiva. Finalmente, o resultado do último teste de auto-

eficácia de ensino (no segundo ano de experiência) mostrou um incremento de tal percepção, para os três participantes (GINNS e WATTERS, 1999).

Também focalizando possíveis preditores de auto-eficácia, estudo empreendido por Henson e Chambers (2002) enfocou os tipos de personalidade de professores em processo de certificação como preditores de crenças de gerenciamento de sala de aula e de auto-eficácia. Ao todo, 120 professores em fase de certificação emergencial responderam aos instrumentos de coleta de dados (inventário de tipos de personalidade, inventário de atitudes e crenças de controle de sala de aula, escala de eficácia do professor e questionário de dados demográficos). Os resultados encontrados indicaram uma limitada relação entre gerenciamento de sala de aula e crenças de eficácia. Também indicaram que os professores em fase de certificação de emergência que tenderam para características de maior extroversão reportaram altas crenças de eficácia pessoal no ensino. Acrescentam que o inventário utilizado para avaliar extroversão mensurou um certo nível de auto-confiança, o que seria consistente com a expectativa teórica para auto-eficácia.

Além disso, Henson *et al.* (2002) afirmam que a extroversão estava relacionada negativamente com crenças de gerenciamento de sala de aula. Altos escores no inventário de atitudes e crenças de gerenciamento de sala são indicativos de maior número de intervenções orientadas para o gerenciamento, porém os participantes com extroversão aumentada tenderam a relatar menos intervenções de gerenciamento. Em resumo, estes pesquisadores afirmam que há indicativos de que as características de personalidade não podem ser fortemente relacionadas à auto-eficácia de ensino e gerenciamento de sala de aula, como foi esperado inicialmente.

Na perspectiva de possíveis futuros professores<sup>12</sup>, Poulou e Spinthourakis (2002) empreenderam pesquisa com uma amostra de 84 futuros professores que encontravam-se na fase de prática de ensino. A cada duas sessões, de um total de seis de práticas de ensino, os participantes eram convidados a responder um questionário do tipo *likert* contendo questões relacionadas à habilidade de ensinar assuntos específicos e de

---

<sup>12</sup> Também tratado na literatura como *preservice*, candidatos a professores, estudantes de cursos de licenciatura ou de programas de formação de professores.

administrar problemas de comportamento do aluno que impediam a sua prática em sala de aula.

Os pesquisadores identificaram que, ao longo do período de seis sessões de prática de ensino, os valores apresentados para a eficácia de ensino são mais altos nas duas primeiras sessões, enquanto que na terceira e quarta sessões os valores de eficácia percebida são mais baixos, voltando a aumentar nas duas últimas sessões, ainda que não atingindo os valores apresentados nas duas primeiras.

Em relação à percepção de comportamentos, os problemas mais difíceis de serem administrados, portanto percebidos como menos eficazes para seu gerenciamento, ao longo das seis sessões, foram: incapacidade do aluno em acompanhar a lição, aluno que não pára na cadeira ou que quer sair da sala, classe incontrolável e agressividade de alunos. Novamente, os valores atribuídos à própria capacidade de gerenciar comportamentos em sala foram maiores nas primeiras sessões, ocorrendo uma queda por volta da quarta sessão e voltando a subir, equiparando-se, inclusive, aos valores inicialmente apresentados. Entretanto, tais diferenças não foram identificadas como significativas (POULOU e SPINTHOURAKIS, 2002).

Em estudo realizado com futuros professores de ciências, Morrell e Carroll (2003) acompanharam 172 participantes de cursos de formação de professores de ciências, os quais responderam a uma escala de eficácia geral e eficácia pessoal de ensino, em dois diferentes momentos do curso (pré e pós-teste). Observaram que um incremento no conhecimento do conteúdo de ciências não resultou, automaticamente, em incremento da auto-eficácia no ensino de ciências destes futuros professores, exceto para os participantes que no pré-teste apresentaram baixa auto-eficácia de ensino. Entretanto, identificaram que o curso de metodologia em ciências provocou um impacto positivo na auto-eficácia destes futuros professores estudados.

Apesar de o estudo não ter sido projetado no sentido de identificar quais componentes dos cursos apresentavam probabilidade de influenciar a auto-eficácia de ensino, Morrel e Carrol (2003) localizaram, nos cursos de metodologia, os componentes

identificados por Bandura como fontes de auto-eficácia: experiências de domínio vivenciadas, de modo crescente, ao longo dos 4 anos de formação; experiências vicárias, alcançadas ao assistir a outros alunos do curso lecionarem em situações virtuais, ou mesmo, a modelagem do instrutor de curso ou outros professores observados em campo; persuasão social fornecida pelo instrutor do curso e supervisores da universidade; encorajamento de estados fisiológicos e emocionais, a partir de vivências simuladas, que proporcionaram maior probabilidade de vivenciar maior conforto, quando das experiências em campo, além de situações que promoveram a reflexão dos futuros professores de ciências.

Também com o propósito de averiguar o choque da experiência prévia e desempenho na auto-eficácia de ensino de ciências de futuros professores, fazendo uso do *Science Teaching Efficacy Belief Instrument* (STEBI-B), o mesmo instrumento de coleta de dados adotado no estudo anteriormente citado (Morrel e Carrol, 2003), Tosun (2000) administrou um pré-teste e um pós-teste em uma amostra de 36 alunos do sétimo semestre de cursos de formação de professores. Para efeitos de análise, os participantes foram divididos em dois grupos: a) aqueles com baixo desempenho e experiência em curso anterior de ciências (pontuação igual ou inferior a 69, no segundo grau ou universidade); b) aqueles com alto desempenho (pontuação superior a 69 pontos).

Os resultados encontrados por Tosun (2000) não apontaram diferenças significativas entre os grupos, tanto para expectativa de eficácia como para expectativa de resultado antes da exposição ao curso de metodologia integrada. Após o curso mencionado, houve diferença significativa entre os grupos apenas na subescala de expectativa de resultado. Na comparação entre o pré e o pós-teste, uma diferença significativa foi encontrada, tanto para o grupo de alto desempenho, como para o de baixo desempenho, na subescala de auto-eficácia, o que não foi identificado na subescala de expectativa de resultado. Apesar da correlação constatada no estudo, o autor não descarta a hipótese de outras variáveis terem influenciado para o aumento da eficácia pessoal para o ensino, além de sugerir que a falta de realização de desempenho em cursos anteriores de ciências podem ter influenciado na expectativa de resultado.

Siwatu (2007), em estudo realizado com 275 futuros professores (*preservice*), que faziam parte de um programa de formação de professores, investigou a auto-eficácia e as expectativas de resultado destes em relação às competências para o ensino culturalmente responsivo. Os dados foram obtidos através de duas escalas construídas pelo autor (Escala de Auto-eficácia de Ensino Culturalmente Responsivo (CRTSE) e a Escala de Expectativa de Resultado de Ensino Culturalmente Responsivo (CRTOE).

Este estudo sugere que os futuros professores percebem-se mais eficazes em sua habilidade de ajudar alunos a se sentirem como membros importantes da sala de aula, e em desenvolverem relações pessoais positivas com seus alunos. Além disso, apontam que as crenças de eficácia e expectativas de resultados dos futuros professores, quando mais altas, colaboram na construção de um senso de confiança nos alunos, o que levaria ao desenvolvimento de relações positivas entre aluno e professor. O estudo também indicou a percepção de baixa eficácia destes professores em algumas competências consideradas relevantes, no âmbito do “ensino culturalmente responsivo”, tais como comunicar-se com os alunos, em algumas situações específicas, fazendo uso da língua materna dos mesmos (por exemplo: saudação, elogio). O autor conclui, apontando a necessidade de se enfatizar, na formação de professores, os esforços para prepará-los para o ensino culturalmente responsivo.

Em pesquisa realizada com estudantes de licenciatura em ciências, da Universidade de Putra (Malásia), Bakar, Konting, Jamian e Lyndon (2008) analisaram as crenças de auto-eficácia no ensino de ciências de 144 estudantes de licenciaturas (química, física e biologia), antes da prática docente. Para tal, através de uma escala *likert* de 5 pontos, a eficácia do ensino foi analisada em termos de envolvimento do estudante, estratégias de gestão de sala de aula e ensino com computador, a satisfação com a formação de professores e, por último, suas atitudes em relação à profissão docente. Os resultados indicam que a maioria dos participantes tinha um nível elevado de confiança em termos de envolvimento estudantil ( $M = 3,89$ ), estratégias instrucionais ( $M = 3,85$ ), gestão de sala de aula ( $M = 3,83$ ) e de ensino com computadores ( $M = 3,89$ ). O estudo também apontou que os alunos de licenciatura estudados apresentavam atitudes em relação à profissão docente moderadamente positivas, além de correlação significativa da auto-eficácia com o nível de

satisfação com o programa de formação de professores e com a atitude em relação à profissão docente.

Knoblauch e Woolfolk Hoy (2008), preocupados em saber o quanto as colocações diversas afetam as crenças de eficácia dos candidatos a professores, investigaram as crenças de eficácia, a eficácia coletiva e a eficácia de cooperação de 102 aprendizes de professores, com enfoque no contexto, em especial, na localização da escola (rural, suburbana e urbana) e as respectivas particularidades de cada um destes contextos (recursos, diversidade cultural, violência etc.). Os dados foram coletados em três diferentes momentos: antes, durante (após 8 semanas) e após a experiência de ensino (estágio – 16 semanas).

Os resultados apontaram que os três grupos de colocações apresentaram aumento significativo no senso de eficácia no ensino e que a localização da escola era um fator que influenciou significativamente nas pontuações de eficácia coletiva dos aprendizes de professores, sendo que os de localização urbana pontuaram significativamente mais baixo. A percepção de eficácia de cooperação dos professores foi positiva e significativamente relacionada à marcação no instrumento de eficácia no ensino dos aprendizes de professores e, portanto, identificada como um preditor de auto-eficácia do professor. Os pesquisadores destacam que, ao contrário do esperado, o subgrupo de escolas urbanas também tiveram acréscimo em suas crenças de eficácia após a experiência de ensino e que estas não sofreram efeito da eficácia coletiva. Por último, defendem que o treinamento de professores deve englobar ambientes mais desafiadores, oferecendo oportunidade e suporte para múltiplas experiências de prática de ensino, de modo que serão melhor preparados para ensinar em colocações diversas.

Outra pesquisa que englobou alunos de licenciatura foi realizado por Redmon (2007), no intuito de testar a suposição de que um programa de preparação de professor projetado para fazer uso extenso de experiências de ensino autênticas em ambientes de campo, juntamente com conhecimento e habilidades pedagógicas, pode construir a auto-eficácia do professor. Para tal, aplicaram um inventário de auto-eficácia (escala de 4 pontos) em três diferentes ocasiões: uma das vezes bem no início do curso de preparação, sendo uma delas durante o curso e antes do início da prática de ensino e, por último, após

completar uma parte do curso e a experiência de campo. As habilidades tratadas nos itens do inventário foram: conhecimento de conteúdo; habilidade de construir e manter um ambiente de aprendizagem positivo; habilidade de planejar instrução efetiva; habilidade de motivar alunos; habilidade de desenvolver e manter fortes relações positivas entre professor-aluno e com colegas de trabalho da mesma categoria; habilidade de aplicar tecnologia como ferramenta de ensino para aprendizagem eficaz; habilidade de avaliar eficazmente o aluno; habilidade de identificar as necessidades dos alunos e tratar a diversidade em sala de aula; habilidade de se comportar de forma profissional e, por último, a percepção geral da habilidade de desempenhar a função de professor em sala de aula.

No geral, os resultados encontrados por Redmon (2007) apontam que a auto-eficácia dos candidatos a professores melhorou, à medida que progrediam no programa de formação, e diminuíram quando iniciaram a prática de ensino. Por outro lado, o autor afirma, com base na teoria de Bandura, que os candidatos que desenvolvem melhores crenças de eficácia tendem a enfrentar com mais perseverança os fracassos vivenciados pela maioria dos professores iniciantes. Assim, o autor destaca a relevância e os programas de formação de professores focarem mais ênfase no desenvolvimento de trabalhos de curso e experiências de campo, fornecendo suporte social e sucesso estruturado, os quais levarão ao encorajamento da auto-eficácia.

Ainda na linha das pesquisas desenvolvidas com futuros professores (alunos de licenciaturas), o estudo de Poulou (2007) também merece destaque. Tal pesquisa explorou os fatores que precedem e determinam as crenças na eficácia do ensino e que podem influenciar as crenças de eficácia de futuros professores nas estratégias instrucionais, gerenciamento de sala e engajamento dos alunos. Neste estudo 198 alunos do quarto ano de departamentos de educação, de duas universidades da Grécia, completaram um inventário de fontes de eficácia do professor e uma escala de senso de eficácia de professores. Os resultados apontaram que as características pessoais e a motivação para o ensino são fatores que contribuem para a eficácia no ensino.

Relativo às fontes de eficácia de ensino, no estudo de Poulou (2007), experiência de domínio e especificamente experiência de ensino nas escolas primárias durante a prática

de ensino foi identificado como sendo uma fonte altamente avaliada de eficácia de ensino. Sobre persuasão social/verbal, o estudo revelou que o entusiasmo dos alunos durante as sessões de ensino dos alunos de licenciatura influenciaram fortemente as percepções de eficácia de ensino. Também identificaram que o *feedback* derivado de colegas era percebido como menos provável fonte de eficácia de ensino. As experiências vicárias não receberam avaliações altas como fontes potenciais de eficácia de ensino dos alunos de licenciatura nesse estudo. Finalmente, estados fisiológicos e afetivos foram encontrados como sendo a fonte menos influente de eficácia de ensino. As respostas dos futuros professores à escala de senso de eficácia do professor apontaram médias ligeiramente altas (estratégias instrutivas  $M = 3,54$ ; gerenciamento de sala de aula  $M = 3,54$ ; engajamento dos aluno  $M = 3,62$  – em uma escala de 5 pontos), revelando que percebem a si mesmos como melhor em atrair alunos em tarefas escolares que ao implementar estratégias instrutivas ou de gerenciamento de sala de aula.

Poulou (2007) enfatiza que, embora as fontes de eficácia de ensino estivessem significativamente correlacionadas com percepções de eficácia para estratégias instrutivas e de gerenciamento de sala de aula e engajamento do aluno, somente as suas características de personalidade e capacidades foram identificadas como preditoras de eficácia de ensino, assim, quanto mais os alunos de licenciatura se perceberam como possuindo características de personalidade e capacidades de ensino específicas, mais eles se sentiram eficazes em implementar estratégias instrutivas e de disciplina e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, características de personalidade junto com capacidades e motivação foram os únicos preditores de eficácia para o engajamento do aluno. Embora não tenha fornecido evidência para relações causais, ele reconfirmou o papel profético de motivação na eficácia de ensino.

Partindo do pressuposto de que, para o uso efetivo da tecnologia no ensino, o professor deve possuir tanto habilidades para isto, como também crenças de auto-eficácia para integrar a tecnologia ao ensino, Albion (1999) pesquisou o desenvolvimento da auto-eficácia para o uso de tecnologia em sala de aula como preditora do uso eficaz da tecnologia, em cursos de formação de professores. Os resultados da pesquisa sugerem que as crenças de auto-eficácia para o uso da tecnologia no ensino está diretamente

relacionada à sua prática. O autor destaca que o uso de instrumentos de medida de auto-eficácia podem fornecer indicadores úteis sobre o efeito das iniciativas de programas de formação de professores no preparo para o uso da tecnologia.

Em uma análise comparativa das expectativas de eficácia de professores em serviço com as de possíveis futuros professores, Torre Cruz e Casanova Arias (2007) empreenderam um estudo que adotou como foco dois objetivos: a) adaptar para o espanhol o instrumento de Gibson e Dembo (TES, 1984), incluindo alguns itens de Emmer e Hickman (1991, *apud* TORRE CRUZ e CASANOVA ARIAS, 2007); b) tentar fornecer respostas para duas perguntas: se o instrumento adotado mostra a existência de três dimensões de eficácia (gerenciamento de sala de aula, eficácia pessoal e eficácia do ensino); e c) se as expectativas de eficácia dos professores em serviço diferem daqueles possíveis professores. Para tal, adotaram uma amostra de 339 participantes composta de dois grupos. O primeiro, constituído de 188 possíveis futuro professores, alunos de programas de formação de professores para a educação infantil e ensino primário e que estavam na fase de conclusão da experiência inicial em sala de aula (estágio) e o segundo, constituído de 151 professores em atividade profissional (nos domínios de educação infantil, educação primária, ensino de língua estrangeira, educação física, educação musical e educação especial).

Em síntese, a análise dos dados realizada pelos pesquisadores confirmou as três dimensões encontradas na literatura (gerenciamento de sala de aula, eficácia pessoal e eficácia do ensino). Além disso, apontou que os valores médios atingidos pelo grupo de professores em exercício nas dimensões de gerenciamento de sala de aula, eficácia pessoal e eficácia de ensino eram mais altas que as dos possíveis futuros professores em conclusão do período inicial de experiência no contexto real de sala de aula.

Os resultados de correlações entre as variáveis encontradas no grupo profissional e no grupo de possíveis futuros professores foram comparados, observando-se que em ambos os casos as crenças de eficácia pessoal mantêm moderada correlação com as crenças de gerenciamento e controle de sala, enquanto que não existe nenhuma relação significativa da primeira com a eficácia de ensino. Paralelamente, apenas no grupo de

futuros professores, identificaram correlação significativa e positiva entre as crenças de gerenciamento de sala de aula e a importância atribuída ao conhecimento adquirido em Psicologia Educacional no campo da prática de ensino (TORRE CRUZ e CASANOVA ARIAS, 2007).

Caprara, Barbaranelle, Steca e Malone (2006), em estudo realizado na Itália, com 2000 professores da rede pública de ensino, examinaram as crenças de auto-eficácia destes docentes e a sua influência na determinação da satisfação no trabalho e da realização acadêmica dos estudantes, estudo este financiado pelo Departamento de Ensino Público italiano, com o objetivo de que fornecesse elementos novos para comparar e, possivelmente, melhorar o funcionamento das escolas. Os resultados corroboram o que estudos anteriores vêm apontando (CAPRARA, BARBARANELLI, BORGOGNI e PETITTA, 2003; CAPRARA, BARBARANELLI, BORGOGNI e STECA, 2003), sobre a contribuição da auto-eficácia dos professores em sua satisfação no trabalho, e fornecem elementos novos, que atestam a influência que a auto-eficácia percebida tem na capacidade de assegurar eficácia em várias tarefas, obrigações e desafios relacionados ao papel profissional e à realização acadêmica dos alunos.

Por outro lado, segundo os autores, este estudo não apresentou dados consistentes que indicassem que a realização acadêmica trouxesse contribuição à satisfação no trabalho dos professores, nem que a satisfação contribuísse com as crenças de auto-eficácia. Os autores salientam as implicações de tais resultados para as políticas voltadas a criar e manter ambientes de aprendizagem eficazes, já que as crenças dos professores em suas capacidades de controlar eficazmente situações da classe, tarefas didáticas e relacionamento interpessoal com outros membros da escola, influenciam fortemente sua satisfação com as condições de trabalho e, provavelmente, a satisfação dos professores agregados (auto-eficácia coletiva).

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) também assinalam que estudos recentes vêm mostrando que professores com menor tempo de experiência docente têm tido sua auto-eficácia mais sensível a mudanças do que os professores com mais experiência. Nessa direção, destacam os autores que, se futuras investigações continuarem

confirmando estes resultados, os cursos de formação e os gestores educacionais precisarão prover suporte aos futuros e novos docentes, que os levem a desenvolver crenças de auto-eficácia fortes e resilientes.

Este dado nos parece particularmente relevante, em se tratando do perfil dos docentes do ensino superior no Brasil. Como vimos, os dados recentes divulgados do Cadastro Nacional de Docentes (INEP/MEC, 2005 e 2006) revelam que uma parte substancial dos professores que atuam nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras têm, no máximo, cinco anos de docência.

Outro estudo que investigou a auto-eficácia do professor associando-a ao *burnout* foi desenvolvido por Schwarzer e Schmitz (2004). Em pesquisa com aproximadamente 300 professores alemães, os autores buscaram testar e aperfeiçoar a validade de um instrumento de auto-eficácia do professor, além de explorarem a relação da auto-eficácia do professor com o *burnout*. Dentre os achados na pesquisa, os autores destacam que o tempo gasto voluntariamente pelos professores com seus alunos estavam fortemente associados com sua auto-eficácia de professor. Além disso, identificaram que a tensão no trabalho serviu como mediador entre auto-eficácia e *burnout* e que os professores auto-eficazes experimentaram menos tensão de trabalho que os demais. Já os que experimentaram tensão de trabalho tinham mais probabilidade para desenvolver *burnout*. Por fim, constataram uma espécie de efeito protetor da auto-eficácia em relação ao *burnout*, destacando que este aspecto merece ser melhor investigado.

Destacando alguns estudos que exploraram a auto-eficácia na docência no ensino superior, podemos citar o realizado por Bailey (1999). Neste estudo o autor enfocou a motivação e a auto-eficácia dos professores (acadêmicos) para o ensino e pesquisa de 107 participantes (41 bacharelados, 39 mestres e 27 doutores). Os participantes responderam a duas escalas: uma escala de 5 pontos, que explorou a motivação para o ensino e a pesquisa, e uma escala de 7 pontos, que explorou a auto-eficácia para o ensino e para a pesquisa. Além de responderem as duas escalas, os professores foram solicitados a indicar a produtividade em pesquisa.

Bailey (1999) identificou que existem diferenças apreciáveis nas duas importantes atribuições dos acadêmicos: motivação e auto-eficácia. Também verificou que alguns têm motivação e auto-eficácia mais baixas para pesquisa, levantando a hipótese de que poderia haver diferentes culturas ou valorização em relação à pesquisa, entre as diferentes faculdades, o que precisaria ser melhor investigado. Constatou que os professores participantes com grau de bacharel têm mais motivação para dar cursos que os seus colegas com grau de mestre e doutor. Já os doutores apresentaram um nível maior de auto-eficácia para a pesquisa que seus colegas com qualificações de mestre. Bailey afirma que este resultado é coerente, já que considera que um professor só faria adesão a um curso de doutorado se fossem competentes e interessados em pesquisa. Segundo o autor, o pessoal com um grau básico de qualificação raramente tem a habilidade e/ou experiência em pesquisa.

O estudo acima também apontou uma correlação alta, positiva e significativa entre a motivação para a pesquisa e a auto-eficácia para a pesquisa. Apesar de baixa, também identificou uma relação positiva entre motivação de ensino e motivação de pesquisa; já em relação à auto-eficácia no ensino e auto-eficácia na pesquisa, não foi identificada nenhuma correlação, o que o autor identifica como possivelmente independentes.

Com o propósito de examinar os efeitos da percepção da auto-eficácia, eficácia de resultado e do *feedback* recebido de seus alunos sobre a motivação para melhorar o ensino na universidade, através da participação de seminários de desenvolvimento de ensino, Young e Kline (1996) realizaram uma pesquisa com professores (N = 74) da Universidade de Calgary (Faculdade de Ciências Sociais (N = 51) e Faculdade de Administração (N = 23)). Os dados foram analisados separadamente para as duas faculdades, porém, os resultados encontrados apontaram que as medidas de eficácia de resultado estavam positivamente relacionadas à motivação para ambos os grupos de professores. Já para o grupo de professores da faculdade de ciências sociais, a auto-eficácia estava positivamente relacionada à motivação, o que não ocorreu para a amostra de professores da faculdade de administração. Professores da Faculdade de Administração apontaram crenças mais fortes de que o ensino é satisfatoriamente recompensado, diferentemente das Ciências Sociais, mas, de modo geral, percebiam negativamente o sistema de recompensa pelo ensino

adotado pela universidade. Por último, identificaram correlação negativa entre ter freqüentado um seminário de desenvolvimento de ensino e a vontade para freqüentar outros.

Outro estudo que merece atenção especial é o realizado por Prieto Navarro (2005), no qual enfocou as crenças de auto-eficácia do docente universitário, abrangendo uma amostra de 362 professores pertencentes a 14 universidades espanholas (10 públicas e 4 privadas). Neste estudo, a autora discute que se os professores ensinam em função de suas crenças de auto-eficácia docente é possível intervir no âmbito de suas crenças de forma a instaurar, manter, fortalecer ou, inclusive, modificar seus sentimentos de auto-eficácia para o ensino, melhoras estas que se traduziriam previsivelmente em uma docência mais eficaz, orientada a favorecer a qualidade da aprendizagem do aluno.

Os resultados do estudo indicam que, em relação à auto-eficácia e utilização de estratégias didáticas, em geral, os professores mantêm uma percepção alta de auto-eficácia nas quatro áreas: a) planejamento do ensino; b) implicação ativa dos alunos; c) estratégias orientadas a interagir positivamente com os alunos; d) avaliação da aprendizagem e função docente. Entretanto, as pontuações variam de uma estratégia a outra: não se sentem igualmente eficazes para utilizar as distintas estratégias de ensino e, em função de tais percepções de auto-eficácia, as colocam em prática com maior ou menor freqüência. Além disso, os participantes do estudo manifestaram maior auto-eficácia para planificar adequadamente suas classes e para estabelecer uma relação positiva com os estudantes que para avaliar, tanto a aprendizagem, como os aspectos relacionados ao seu próprio ensino (PRIETO NAVARRO, 2005).

Em relação às fontes de auto-eficácia, segundo Prieto Navarro (2005), as que se encontram mais vinculadas à percepção de auto-eficácia dos professores são: a) entusiasmo que sentem quando ajudam o aluno a aprender; b) as experiências prévias na docência; c) o que aprendem através de livros, revistas ou outras fontes especializadas na área da educação. As variáveis especialmente relevantes foram: a sua satisfação profissional, o grau em que se sentem preparados para ensinar e a responsabilidade que assumem pelos resultados de aprendizagem que seus alunos obtêm.

A respeito da variável experiência docente, o estudo concluiu que os professores que têm mais tempo de dedicação ao ensino (5 anos ou mais), apresentam pontuações de auto-eficácia docente mais altas, em todas as dimensões didáticas, que os que se encontram no início da carreira. Além disso, professores com mais tempo de ensino se sentem mais satisfeitos e comprometidos com sua profissão e se percebem melhor preparados para ensinar sua matéria.

Prieto Navarro (2005) destaca que a percepção da eficácia coletiva pode converter-se em uma boa ferramenta para enfrentar os desafios na educação superior. Conclui que as crenças de auto-eficácia para o ensino podem ser elemento especialmente importante nos programas de formação de professores, no contexto atual, que exige dos professores o desenvolvimento de novas e variadas competências docentes. Fortalecer ou melhorar a auto-eficácia docente, em todas as áreas mencionadas, poderia favorecer o uso de estratégias didáticas correspondentes e, em conseqüência, a aprendizagem dos estudantes universitários. Acrescenta que, julgar-se capaz de ensinar com eficácia é fundamental para atuar no ensino, porém a auto-eficácia não assegura, por si só, a qualidade da docência. Os conhecimentos e habilidades pedagógicas também são imprescindíveis.

Chiang Vega, Nuñez Partido e Huerta Rivera (2006) realizaram um estudo que buscou conhecer as relações entre o clima organizacional e a auto-eficácia, em um grupo de professores e/ou investigadores que trabalham em universidades privadas e públicas do Chile e da Espanha. Para tal, utilizaram um instrumento com 49 itens divididos em 7 escalas (com 6 itens cada) para medir o clima organizacional e uma escala (com 7 itens) para medir a auto-eficácia. Sobre a relação entre as dimensões do clima organizacional e a auto-eficácia, os autores concluíram que os professores que percebem uma maior liberdade para tomar suas próprias decisões, um maior consenso com a missão de sua universidade e um maior interesse pela aprendizagem de seus alunos sentem-se mais capazes para cumprir sua tarefa docente (auto-eficácia). Na maioria dos casos, os docentes que percebem um clima organizacional de maior liberdade de cátedra, maior interesse pela pesquisa e pelo estudo e maior afiliação também se sentem mais capazes de realizar sua tarefa (auto-eficácia). Além disso, somente nas universidades privadas, a

variável de clima organizacional “pressão laboral” esteve relacionada negativamente com a auto-eficácia.

Em linha gerais, o estudo de Chiang Vega *et al.* (2006) demonstra uma relação entre as variáveis de clima organizacional (liberdade de cátedra; interesse pela aprendizagem do aluno; interesse pela investigação e pelo estudo; liberdade para tomar decisões; afiliação; consenso com a missão de sua universidade; pressão laboral) com a auto-eficácia, como conclusão que engloba os dois países e ambos os tipos de universidade. Destaca a relação positiva entre auto-eficácia e a subescala de interesse pela aprendizagem do aluno, liberdade para tomar decisões e consenso com a missão da universidade em que trabalha, constatando a relevância de uma política de gestão que reforce as variáveis de clima organizacional, principalmente as de liberdade de tomar decisões, e consenso com a missão, pois traria melhoras à satisfação laboral e à auto-eficácia docente dos professores.

Pesquisa realizada por Salanova, Cifre, Grau, Llorens e Martinez (2005) teve por objetivo estudar, de forma simultânea, os antecedentes da auto-eficácia em duas amostras: professores universitários (N = 142, sendo 51% mulheres) e estudantes universitários (N = 872, sendo 67,3% mulheres). As variáveis investigadas foram quatro: a) *burnout*; b) engajamento; c) crenças de eficácia; e d) obstáculos e facilitadores.

Os resultados encontrados neste estudo indicam que não existe uma relação direta significativa entre obstáculos/facilitadores e auto-eficácia, mas sim que são mediadas parcialmente, tanto por componentes cognitivos (eficácia percebida) como por afetivos (*burnout* e engajamento). Os efeitos dos obstáculos sobre o *burnout*, assim como dos facilitadores sobre a eficácia profissional, e da eficácia profissional ao *burnout* e ao engajamento, e na relação entre engajamento e auto-eficácia, não variaram nas duas amostras. Além disso, houve predição da auto-eficácia percebida tanto pela eficácia percebida, como pelo engajamento, porém, não pelo *burnout*.

Os resultados também indicam a eficácia percebida como um motor de engajamento. O engajamento, ou vinculação psicológica, aparece como um “motivador” relacionado com os altos níveis de crenças de eficácia, tanto presentes (eficácia

percebida), como futuras (auto-eficácia), nestes professores e estudantes universitários. Por último, as autoras sugerem estudos com delineamento longitudinal, tomando medidas de ambos os construtos em pelo menos três momentos, a fim de por à prova os modelos recíprocos de auto-eficácia (SALANOVA, *et al.*, 2005).

Algumas pesquisas têm buscado investigar as possíveis influências do treinamento de professores universitários na auto-eficácia docente. Postareff, Lindblon-Ylänne e Nevgi (2007) buscaram identificar o impacto do treinamento pedagógico para professores universitários em sua abordagem de ensino e nas crenças de auto-eficácia. Participaram do estudo 200 professores de diferentes disciplinas da Universidade de Helsink (Finlândia) e da Escola de Economia e Administração de Negócios de Helsink. Do total de participantes, 98 deles participaram de cursos para professores da universidade e outros estavam iniciando o treinamento pedagógico, restando 36 participantes que não iniciaram o treinamento. Os professores participantes foram divididos em quatro grupos em função da quantidade de treinamento pedagógico para professores universitários que haviam recebido. Após completar o Inventário de Ensino da Universidade, 75 professores voluntários foram entrevistados, com enfoque nas experiências do professor e no efeito do treinamento pedagógico, quando lhes foi perguntado “como se sentiram com o treinamento pedagógico” e “que efeito teve em seu ensino”. Das entrevistas realizadas neste estudo apenas 23 delas foram incluídas para tal estudo.

Tendo como base o que foi coletado através do inventário, os resultados revelaram que os professores que tiveram maior quantidade de treinamento pedagógico para professores universitários (grupo 4) tiveram marcações mais altas na escala de medida de abordagem de ensino centrada no aluno e de crenças de auto-eficácia ( $M = 4,1$  e  $M = 4,6$ , respectivamente). Já os grupos 2 e 3 apresentaram as menores médias de auto-eficácia ( $M = 3,2$  e  $M = 3,9$ , respectivamente). Por outro lado, os participantes que não tiveram qualquer treinamento (grupo 1) marcaram mais alto na escala de auto-eficácia ( $M = 4,7$ ) que os grupos 2 e 3, porém tais diferenças não foram significativas. As pontuações de auto-eficácia foram significativamente mais altas entre o grupo 4 (maior quantidade de treinamento pedagógico) que entre aqueles que tinham acabado de começar o curso (grupo 2). Na hipótese dos autores, tal diferença se deve ao fato de que o início do

treinamento pedagógico tornaria os professores mais conscientes de sua abordagem e métodos de ensino, o que poderia explicar o porquê de professores que não tiveram nenhum treinamento (grupo 1) marcarem mais alto que os dos grupos 2 e 3.

Ao analisarem o efeito da experiência pedagógica sobre as marcações dos participantes, Postareff *et al.* (2007) identificaram que os professores que tinham 13 anos ou mais de experiência de ensino tiveram marcações mais altas no Inventário de Ensino Centrado no Professor e na escala de auto-eficácia. Os professores com experiência de ensino entre 8 e 12 anos marcaram mais alto no Inventário de Ensino Centrado no Aluno e, os professores com experiência menor que 2 anos marcaram mais baixo no Inventário de Ensino centrado no professor.

Com base nas entrevistas, Postareff *et al.* (2007) descreveram que os professores mencionaram somente efeitos positivos do treinamento pedagógico, entretanto, dois participantes mencionaram que ainda era cedo para avaliar o efeito do treinamento, pois ainda não tiveram oportunidade para descobrir as implicações do curso para o seu ensino. Mais da metade dos professores sentiram que a participação no treinamento os tornou mais conscientes de sua abordagem para o ensino e de seus métodos de ensino, acreditando que suas habilidades de reflexão se desenvolveram durante o curso. Também consideraram que receberam não só conhecimento teórico, como também novas idéias, conselhos e novos pontos de vista. Nove dos vinte e três participantes considerados nesta etapa avaliaram que sua vontade para desenvolver-se como professor e sua motivação para aplicar novos métodos de ensino aumentaram. Cinco dos participantes apreciaram muito a possibilidade de encontrar professores de outras faculdades a fim de discutir o ensino e comparar experiências com eles. Finalmente, os resultados deste estudo mostram que a abordagem de ensino e as crenças de auto-eficácia mudam lentamente e necessitam de uma quantidade significativa de treinamento pedagógico antes de começarem a surtir efeito positivo na auto-eficácia docente e na abordagem de ensino.

Posteriormente, Postareff, Lindblon-Ylänne e Nevgi (2008), em estudo que visou identificar a manutenção longitudinal dos efeitos de treinamento pedagógico no ensino e na auto-eficácia docente, na universidade, compararam os resultados aos encontrados em

2003 e em 2007. Dos 135 professores que participaram da coleta de dados, apenas 80 foram considerados para o estudo de manutenção do efeito. Os resultados mostraram que as marcações de 35 professores do grupo de manutenção não sofreram alterações, e aumentos na auto-eficácia docente foram identificados, tanto no grupo de professores que receberam treinamento adicional, depois do último estudo, como também entre os que não receberam mais treinamento, o que sugere uma possível interferência do tempo de experiência no ensino. Confirmaram, em relação às crenças de auto-eficácia, que há incremento destas somente a partir do segundo nível de treinamento, mas que somente após o terceiro nível de treinamento essas pontuações são mais altas que a dos professores que não tiveram nenhum treinamento pedagógico (grupo 1).

Os autores também identificaram que os grupos 2 e 3 apresentaram marcações significativamente mais altas na auto-eficácia docente que no estudo anteriormente realizado. Entretanto, diferentemente do estudo realizado pelos autores, anteriormente, a experiência de ensino não apresentou efeito sobre a abordagem de ensino. Finalmente, os autores ressaltam a necessidade de estudos adicionais, já que a amostra estudada foi considerada reduzida, em cada subgrupo. Por fim, em relação aos efeitos negativos iniciais do treinamento, e à percepção da abordagem de ensino e à auto-eficácia, os autores pontuam a necessidade de que, ao iniciar um curso de treinamento, os professores sejam informados sobre o possível colapso inicial, em virtude da tomada de consciência de seu método e estratégias instrucionais adotadas (POSTAREFF *et al.*, 2008).

Em síntese, diversos estudos realizados nas últimas décadas vêm apontando a necessidade de se conhecer e compreender as cognições, em específico, as crenças de eficácia do professor, como principal variável mediadora que estaria influenciando e determinando o processo de formação docente e, principalmente, nas implicações destas para as crenças de auto-eficácia dos alunos e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem e desempenho. Como preditora da ação docente, a crença de auto-eficácia docente é fator de extrema relevância na aprendizagem do aluno. Investigá-la, portanto, dará suporte para que se pense em programas de formação e ambientes de trabalho mais favoráveis para que o professor perceba-se como auto-eficaz ou otimize, cada vez mais, seus recursos cognitivos.

Abordar as crenças de auto-eficácia do professor será de extrema relevância neste contexto, pois como afirmam Kagan (1992) e Pajares (1992), estas fazem parte do conjunto de muitas outras crenças, que influenciam poderosamente *o que e como* um indivíduo percebe, compreende, aprende e realiza. Prieto Navarro (2005) destaca ainda que, dentre as diversas crenças que os professores têm e que podem dar sentido à sua prática docente, estão as crenças de auto-eficácia, pois há um valor reconhecido e constatado, em pesquisas da relação destas com o ensino e com a aprendizagem, além de representarem um tipo de crença que atende a todos os aspectos da prática docente, dada a impossibilidade de desligar o que as pessoas se julgam capazes de fazer e as ações que, em função delas, empreendem.

A relevância em olhar para as crenças de auto-eficácia docente justifica-se ainda, e principalmente, nas implicações destas, como destaca Bandura (1986,1993): a) no estabelecimento de metas para si próprio: maiores desafios são buscados e enfrentados por aqueles que possuem mais altas crenças de auto-eficácia; b) no grau de esforço que a pessoa investirá nas tarefas: proporcionalmente, maior esforço deriva de crenças mais sólidas de auto-eficácia; c) no grau de persistência, apesar das dificuldades de percurso; e d) na maneira pela qual a pessoa irá reagir aos fracassos eventuais.

As crenças de auto-eficácia seriam preditoras da ação do professor e, conseqüentemente, fator de extrema relevância na aprendizagem do aluno. Investigá-las, portanto, dará suporte para a discussão da formação docente, bem como da promoção, por parte das instituições de ensino superior, de um ambiente mais favorável para que o docente perceba-se como auto-eficaz e possibilite que estas crenças possam permear seu planejamento e ação de forma cada vez mais positiva.

Em síntese, acreditamos que a formação docente deva abarcar este poderoso construto, que é a auto-eficácia docente, como possibilidade do desenvolvimento de um professor que confie na possibilidade de lidar com os recursos próprios disponíveis para enfrentar os desafios inerentes à docência, focado na solução de problemas e que assuma responsabilidades pelo próprio crescimento, compartilhando-o com os parceiros da

instituição onde trabalha, e considerando que tais crenças estariam diretamente relacionadas com a motivação, a auto-regulação e a eleição de estratégias didáticas, por parte do docente, assim como seu conseqüente impacto na motivação, auto-regulação e desempenho discente.

Diante do exposto, o presente estudo contemplou, como objetivo geral, investigar as crenças de auto-eficácia do docente no ensino superior e, como objetivos específicos, identificar: a) as crenças de auto-eficácia de docentes no ensino superior, no geral, e em termos de intencionalidade da ação docente e de manejo de classe; b) as relações das crenças de auto-eficácia com as variáveis pessoais, da atividade docente e de contexto; c) as fontes de auto-eficácia de docentes no ensino superior; d) as relações das fontes de auto-eficácia com as variáveis pessoais, da atividade docente e contexto; e) as relações entre as crenças de auto-eficácia e as fontes de auto-eficácia.

O conhecimento de tais variáveis presentes na atividade docente traria contribuições relevantes para o planejamento de programas de formação e desenvolvimento dos docentes que atuam no ensino superior, pois trata-se de construto de extrema importância, como aponta a literatura, além de referir-se a um domínio educacional pouco explorado no âmbito nacional.



## 4. MÉTODO

### ***Sobre o Estudo***

Este estudo caracterizou-se por uma investigação que privilegia a análise quantitativa do tipo descritiva e correlacional, em relação à auto-eficácia docente no ensino superior. Segundo Gil (2001), a pesquisa descritiva visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para a realização deste estudo, fez-se uso de três instrumentos de coleta de dados, os quais serão relacionados e descritos adiante. Destaca-se que os instrumentos foram convertidos para o formato eletrônico, tendo em vista a opção pelo procedimento de coleta de dados via *web* que ficou disponível, durante a fase de coleta de dados, no endereço [www.marciarochoa.psc.br](http://www.marciarochoa.psc.br), no período de fevereiro a maio de 2008 (vide anexos I a VI). Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, antes do início da fase de coleta de dados, obtendo o parecer favorável (vide anexo VII).

### ***Sobre os Participantes***

Participaram deste estudo uma amostra que corresponde à 457 docentes, sendo que 57,3% eram do sexo feminino e 42,7% do sexo masculino e que atuavam em instituições de ensino superior brasileiras (IES), entre elas, faculdades, centros universitários e universidades, tanto em públicas como em privadas, representantes das diversas regiões do país.

Em relação à faixa etária dos participantes, 52% dos participantes encontravam-se na faixa etária de 36 a 45 anos, 33% na faixa etária entre 46 a 60 anos e, 15% encontravam-se na faixa etária de 20 a 35 anos.

Quanto à formação na graduação, 58,4% dos docentes participantes da amostra o fizeram em instituições públicas, 31,5% em instituições privadas e 10,1% estudaram tanto em instituição pública como privada. Ainda considerando a graduação, são de diversas áreas<sup>13</sup>, havendo maior concentração de docentes com formação na área de Humanas (30,4%), seguida de Ciências Sociais Aplicadas (17,4%), o que pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Área de Formação dos Participantes na Graduação

<b>Áreas de Conhecimento</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Percentual Válido</b>
Ciências Exatas e da Terra	52	11,5
Ciências Biológicas	19	4,2
Engenharias	15	3,3
Ciências da Saúde	63	13,9
Ciências Agrárias	10	2,2
Ciências Sociais Aplicadas	79	17,4
Ciências Humanas	138	30,4
Lingüística, Letras e Artes	41	9,0
2 ou mais graduações	37	8,1
Sub-total	454	100
Não responderam	3	
<b>Total</b>	<b>457</b>	

<sup>13</sup> As áreas adotadas como categorias são de acordo com a Tabela de Classificação de Áreas da CAPES/CNPq disponível em [www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm](http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm), ainda que esta classificação vem sendo debatida na comunidade acadêmica.

Em relação à pós-graduação, a maioria dos docentes participantes da pesquisa (97,6%) concluíram algum curso e apenas 2,4% não o fizeram. Tal distribuição por nível de titulação pode ser observada na Tabela 2.

Tabela 2 - Nível de Pós Graduação cursado pelos Docentes Participantes

	<b>Nível</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Percentual<sup>14</sup></b>
<i>Lato Sensu</i>	Especialização	292	63,9
	Mestrado	410	89,7
<i>Stricto Sensu</i>	Doutorado	280	61,3
	Pós-doutorado	60	13,1

Quanto à atuação como docente, 90,8% trabalham exclusivamente no ensino superior e dos 9,2% que atuam em outro nível de ensino (educação básica), desses, 19,5% têm a maior proporção de dedicação ao ensino superior. Em relação ao tempo de experiência no ensino superior, podemos observar na Tabela 3 que há uma distribuição de participantes nas diversas faixas de tempo.

<sup>14</sup> Considerado o percentual em relação ao total de participantes (N= 457).

Tabela 3 - Tempo de Atuação dos Participantes no Ensino Superior

Tempo de atuação	Freqüência	Percentual
até 5 anos de experiência	66	14,4
de 5 a 10 anos	103	22,5
11 a 15 anos	78	17,1
16 a 20 anos	68	14,9
21 a 25 anos	53	11,6
26 a 30 anos	37	8,1
mais de 30 anos	52	11,4
Total	457	100,0

Em relação à composição média das turmas para a qual lecionam, 44,9% afirmam ministrar aulas para turmas com média de 35 a 50 alunos, 31,9% para turmas de 20 a 34 alunos, 13,6% para turmas com mais de 50 alunos e apenas 9,6% lecionam para turmas com média de até 19 alunos.

### ***Sobre os Instrumentos***

Conforme citado anteriormente, os instrumentos utilizados foram convertidos em formato eletrônico. Dos três instrumentos utilizados para coleta de dados, dois são do tipo escala *Likert*, tratando-se de técnica de escalonamento científico que pode ser aplicado em qualquer classe atitudinal de respostas, muito utilizados em estudos que investigam auto-eficácia. Consistem de diversos itens, no formato de indagações e/ou afirmações de crenças pessoais. Estas indagações são determinadas em um *continuum* intervalar, caracterizado por diversas graduações, que compõem a escala atitudinal (PASQUALI, 1999). Cada alternativa na escala *Likert* recebe um escore numérico (de 1 a 6, como é o caso do presente estudo), de acordo com a marcação e escolha do respondente.

### ***Instrumento I - Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade Docente***

Os participantes também foram solicitados a preencher, eletronicamente, um questionário no qual foram requeridos dados que refletem atividades diversas relacionadas à docência e à trajetória acadêmica.

Consistiu-se de um formulário informatizado com informações e características dos participantes, que possibilitaram a análise mais detalhada de variáveis e perfil dos mesmos, tais como: experiência de docência no ensino superior, jornada de trabalho, tamanho das turmas nas quais leciona, apoio administrativo e dos pares, sensação de preparação para o trabalho, sensação de satisfação com o trabalho etc. (vide Anexo III).

### ***Instrumento II - Escala de Auto-eficácia do Professor***

Visando identificar, descrever e analisar as crenças de auto-eficácia de docentes do ensino superior, foi aplicada a Escala de Auto-eficácia de Professores de Polydoro, Winterstein, Azzi, Carmo e Venditti Junior (2004). (Anexo IV).

Esse segundo instrumento adotado é uma adaptação da Escala de Auto-eficácia do Professor, versão derivada da escala OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) de auto-eficácia do professor, de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001). Tal escala foi traduzida para o idioma português e adaptada à realidade brasileira e à atividade docente, em seu primeiro estudo, para a especificidade do professor de educação física.

Na versão acima citada, os autores (POLYDORO *et al.*, 2004) realizaram alterações com respeito aos termos do questionamento, traduções e adequações de diversas expressões e palavras, no intuito de evitar assertivas de duplo sentido e também para que houvesse melhor compreensão dos itens, no contexto da educação física e na realidade brasileira.

A escala adotada possui 24 itens e opção de resposta com intervalo de 1 a 6 pontos e na versão adotada para o nosso estudo, os questionamentos foram adaptados para o contexto do ensino superior, já que a versão original foi proposta para professores de educação física. Encontrou-se na escala de Polydoro e colaboradores (2004) a melhor característica para a abordagem das crenças de auto-eficácia dos professores no ensino superior: o instrumento é adequado à realidade brasileira e permite a análise das características da auto-eficácia dos docentes.

No estudo realizado por Polydoro *et al.* (2004) propôs-se, para a realidade brasileira, a composição de dois fatores (subescalas), ao invés dos 3 propostos originalmente. Para efeitos de análise, adotou-se o Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente – composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23, advindos dos fatores originais Estratégias Instrucionais e Engajamento do Estudante. O Fator 2 – Manejo de Classe – associou o fator Manejo em sala de aula, com os itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24, que refletem asserções que indicam a percepção docente para lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano da aula.

### ***Instrumento III – Escala sobre Fontes de Auto-Eficácia***

Com o objetivo de identificar, descrever e analisar a origem das fontes de auto-eficácia docente, foi utilizada a Escala sobre Fontes de Auto-eficácia de Iaochite e Azzi (2007) (vide Anexo V).

Na tentativa de compreender a construção das crenças de auto-eficácia dos docentes, o instrumento aplicado (IAOCHITE e AZZI, 2007) constitui-se de 16 itens organizados em quatro subescalas, que englobam as quatro formas fundamentais de influência, anunciadas por Bandura (1999): experiências direta (itens 5, 12 e 13), experiências vicárias (itens 1, 2 e 6), persuasão social (itens 3, 10, 11, 14 e 15) e estados fisiológicos e afetivos (itens 4, 7, 8, 9 e 16). Neste instrumento, os participantes deveriam indicar a opinião a respeito das afirmativas, sendo que as respostas foram apresentadas

num contínuo que vai de totalmente falso a totalmente verdadeiro, numa escala de 6 pontos.

### ***Sobre os Procedimentos***

Inicialmente, solicitamos a autorização dos respectivos autores dos instrumentos para que os mesmos fossem convertidos em formato para aplicação eletrônica, já que a forma de coleta de dados seria via *web*. Também solicitamos à coordenação do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), ao qual a pesquisadora está vinculada, a autorização para a inclusão do *link* do grupo nas páginas de apresentação da pesquisa, pois acreditamos que seria um fator de promoção de credibilidade, podendo assim, influir na decisão de participação por parte dos convidados.

A opção por este formato de apresentação de instrumento se deu, principalmente, pelo seu alto grau de alcance, possibilitando assim, a obtenção de uma amostra mais diversificada de docentes do ensino superior, inclusive de outros estados e de diferentes instituições de ensino.

Azevedo (1994) fala sobre a coleta de dados via *web* e ressalta que esta forma traz a vantagem e os dados serem digitados diretamente no banco de dados e, assim, evitar erros de transposição. Para Sabbattini (2002), os problemas e dificuldades nas pesquisas via *web* são os mesmos da pesquisa com questionário, mas salienta que a formação da amostra, quando enviada via *e-mail*, poderá sofrer um viés de respondentes, visto que responderão apenas os interessados no assunto em questão ou que sejam usuários de *web* e que gostem de responder pesquisas.

Quanto à seleção e inclusão de participantes, os possíveis candidatos à pesquisa foram localizados através de consulta à Plataforma *Lattes*, utilizando-se da ferramenta de busca disponível no banco de dados de domínio público.

Após a localização dos possíveis docentes participantes da amostra, cerca de cinco mil foram contatados, através de endereço eletrônico (*e-mail*) obtido na consulta à Plataforma *Lattes*.

Para participarem da pesquisa, os docentes localizados receberam um convite da pesquisadora (anexo I), por *e-mail*, no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa, a relação dos instrumentos a serem preenchidos, bem como a característica eletrônica do preenchimento dos mesmos, além de informações sobre o caráter sigiloso da pesquisa, respeitando-se os parâmetros éticos<sup>15</sup>. No *e-mail*-convite, o docente contatado também recebeu o *link* e a senha para acesso ao instrumento eletrônico.

Aos docentes que aceitaram participar do estudo, foi solicitado clicar a opção “sim”, do *termo de consentimento livre e esclarecido* (TCLE - anexo II). Diferente da usual assinatura no termo de consentimento impresso, na pesquisa via *Web*, ressalta Azar (2000), há um duplo momento de consentimento. O respondente inicialmente lê o termo de consentimento informado, ao final do qual há um botão para ser clicado, caso aceite participar da pesquisa. Este ato o remetia à *home page* onde estava o instrumento a ser respondido e, no final, há novo momento de decisão para enviar o questionário respondido clicando o botão de envio, o que confirmaria o aceite de sua participação. Assim, somente os que clicaram na opção “sim” passaram ao questionário propriamente dito, na *home page*.

Após salvar as respostas, ao final da pesquisa, o formulário eletrônico gerava uma página de confirmação e agradecimento ao participante, além de um código numérico do participante, que seria útil para comunicar-se com o pesquisador, em caso de desistência por parte do participante, conforme esclarecido no TCLE.

---

<sup>15</sup> O projeto de pesquisa foi submetido à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp (vide anexo VII).

### ***Sobre o Tratamento dos Dados***

A formatação eletrônica dos dados permitiu a organização e armazenamento dos mesmos, gerando arquivos que puderam ser transferidos para o formato Excel e, posteriormente, para SPSS (*Statistical Package of Social Sciences*), a fim de possibilitar o tratamento estatístico dos dados.

Para efeito de análise, os protocolos cadastrados com parte do(s) questionário(s) em branco foram excluídos do estudo, exceto as questões relacionadas à instituição de origem e graduação de formação, quem não eram campos de preenchimento obrigatórios.

Em relação à análise quantitativa da auto-eficácia docente e das fontes de auto-eficácia, os dados coletados, através das escalas e questionários, foram organizados, codificados e transportados para o banco de dados eletrônicos para a realização das análises estatísticas previstas: análise estatística descritiva (frequências, percentuais, escores médios e desvio padrão) e estatística inferencial, quando buscou-se: verificar a estrutura fatorial das duas escalas por meio da análise fatorial exploratória; verificar possíveis diferenças entre as características dos grupos de participantes no que se refere a crenças e fontes por meio de testes de diferenças de média (teste *t* de *Student* e Anova); além de verificar associações entre as crenças, as variáveis pessoais e de atividade docente, bem como com as fontes de informação, por meio de testes correlacionais e análises de regressão. Para tal, foi utilizado o programa *Statistical Package of Social Sciences* (SPSS versão 15.0), sendo que nesta etapa contamos com a assessoria de uma especialista em estatística.



## 5. RESULTADOS

Ao contemplar uma amostra de docentes que atuam no ensino superior, no contexto brasileiro, o presente estudo trouxe resultados que podem representar um ponto de partida para a compreensão de uma importante variável cognitiva de predição no âmbito do ensino superior: as crenças de auto-eficácia docente. Tais crenças são orientadas para o futuro, a respeito do nível de competência que um professor prevê desenvolver em uma dada situação. Devido a seu caráter antecipatório, as expectativas de auto-eficácia determinam a probabilidade de levar a cabo certas ações instrumentais, o esforço que se investirá e o grau de perseverança de um comportamento particular diante do surgimento de obstáculos ou dificuldades (BANDURA, 1997).

Tendo isto em vista, os dados foram analisados através de técnicas estatísticas descritivas e inferenciais por meio de ferramentas dos programas *Statistical Package of Social Sciences* (SPSS 15.0 for Windows), ferramenta esta considerada capaz de garantir a qualidade e fidedignidade da análise dos dados.

A fim de contemplar os objetivos estabelecidos neste estudo, os resultados foram organizados em cinco partes. Inicialmente serão dispostos os dados psicométricos da escala de crenças de auto-eficácia docente no ensino superior e as análises descritivas. Em seguida serão apresentadas as análises sobre as crenças de auto-eficácia segundo variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto. Em terceiro lugar, serão dadas as estatísticas referentes à escala de fontes de auto-eficácia docente, seguidas de análises dessa escala de acordo com as variáveis de interesse. E, por último, as análises correlacionais e de regressão entre os dois construtos investigados.

## 5.1. CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Em relação à amostra estudada, uma das medidas de adequação é o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que deve ser o mais próximo de 1,0 (HAIR JUNIOR, ANDERSON, TATHAM e BLACK, 2005). O valor para o presente estudo foi igual a 0,943, indicando que a amostra foi adequada para medir as crenças de auto-eficácia docente e conferindo validade aos resultados encontrados. Além disso, pelo Teorema do Limite Central, em amostras superiores a 30 sujeitos de uma população qualquer, a distribuição amostral de médias tende a se aproximar a uma distribuição normal, sendo que os testes estatísticos assim apropriados nestes casos (paramétricos) também se baseiam nisto e efetuam possíveis correções, a fim de minimizar possíveis erros de medida.

Em relação à medida das crenças dos docentes no ensino superior, a análise da consistência interna dos 24 itens da Escala de Auto-Eficácia Docente, com 457 casos válidos, resultou em uma consistência Alfa de *Cronbach* geral de 0,933, o que sugere uma alta consistência interna da escala e demonstra que os itens intercalados ao longo da escala são altamente relacionados. Da mesma forma verificou-se alta consistência interna nas duas subescalas: Intencionalidade da Ação Docente (Alfa de *Cronbach* de 0,910) e Manejo de Classe (Alfa de *Cronbach* de 0,819) ), como também pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4 - Estatística descritiva e confiabilidade da Escala de Crenças de Auto-Eficácia Docente e de seus Fatores

Variáveis	Casos válidos	Média	Desvio Padrão	Alfa de Cronbach
Escala de Crenças de Auto-Eficácia Docente	457	4,89	0,60	0,933
Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente	457	4,91	0,63	0,910
Fator 2 – Manejo da Classe	457	4,86	0,61	0,819

Observa-se, na Tabela 4, que no presente estudo o Alfa de *Cronbach* carregou satisfatoriamente na Escala de Auto-Eficácia Docente geral, como também nos fatores de Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe.

De acordo com a escala adotada neste estudo (POLYDORO *et al.*, 2004), foi solicitado aos docentes participantes que indicassem seu grau de concordância com cada formulação de atividade docente apresentada em cada item, em uma escala do tipo *Likert*, que vai de 1 a 6 pontos, representando um contínuo que vai de “pouco” a “muito”. Assim, maiores pontuações médias (quanto mais próximas de 6) representavam maior grau de convicção de auto-eficácia docente.

Conforme a Tabela 4, verificou-se que os escores dos participantes na Escala de Crenças de Auto-eficácia Docente apresentaram média de 4,89 pontos, numa escala de 1 a 6, e um desvio padrão de 0,60. De acordo com esses resultados, pode-se dizer que o grupo de participantes tendeu a apresentar crenças de auto-eficácia docente com tendências altas, pois a média dos escores foi superior ao ponto médio da escala e de suas subescalas.

Em relação às médias nas subescalas, pode-se verificar média ligeiramente mais alta no Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente, quando comparados ao Fator 2 – Manejo de Classe.

A distribuição de respostas dos participantes para cada item será apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas dos itens do Fator 1 - Intencionalidade da Ação Docente da Escala de Auto-Eficácia Docente

Item	Média	Desvio padrão	Casos válidos
2. Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	5,18	0,90	457
4.Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	4,67	1,01	457
6. Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	5,05	0,86	457
9. Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	4,99	0,88	457
10. Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	4,70	0,93	457
11. Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	5,09	0,79	457
12. Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	4,96	0,91	457
14. Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	4,65	0,96	457
15. Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	4,62	1,01	457
17. Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	4,60	1,04	457
18. Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	4,95	1,08	457
19. Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	4,87	0,97	457
20. Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos(as)?	5,37	0,72	457
23. Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	5,03	0,91	457
<b>Subescala - Intencionalidade da Ação Docente</b>	<b>4,91</b>	<b>0,63</b>	<b>457</b>

Analisando a Tabela 5, observou-se uma tendência de crença de auto-eficácia mais alta em todos os itens da subescala referente à Intencionalidade da Ação Docente. Dentre estes, o item 20 apontou crenças de auto-eficácia docente mais altas e o item 17, crenças mais baixas que os demais itens, apesar de ambos estarem dentro do intervalo médio.

Em relação ao Fator 2, como já citado anteriormente, a pontuação média da subescala Manejo da Classe esteve ligeiramente abaixo, comparada ao Fator 1 – subescala de Intencionalidade da Ação Docente. E, apesar da média um pouco abaixo em relação ao Fator 1, também observou-se no Fator 2 uma tendência de níveis altos de crença de auto-eficácia em todos os itens, conforme mostrado na Tabela 6.

Tabela 6 - Estatísticas descritivas dos itens do Fator 2 – Manejo da Classe da Escala de Auto-Eficácia Docente

Item	Média	Desvio padrão	Casos válidos
1. Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	4,47	1,22	457
3.Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	4,68	1,04	457
5.Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	4,95	0,89	457
7. Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	5,16	0,72	457
8. Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	5,12	0,80	457
13. Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	4,87	0,86	457
16. Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	4,83	0,90	457
21. Quão bem você pode responder a um(a) aluno(a) desafiador(a)?	5,28	0,78	457
22. Caso fosse possível, quanto você pode orientar os pais a ajudar os filhos a realizarem bem as atividades acadêmicas?	4,13	1,52	457
24. Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	5,08	0,89	457
<b>Subescala – Manejo de Classe</b>	<b>4,86</b>	<b>0,61</b>	<b>457</b>

Como é possível observar na Tabela anterior, o item 21 (subescala Manejo de Classe) apresentou crenças de auto-eficácia maiores dos docentes e o item 22, crenças pouco menores que os demais itens, não apenas do Fator 2, mas de toda a Escala de

Auto-Eficácia Docente. Nota-se que o item com menor média refere-se à possibilidade de orientar os pais a ajudar os filhos a realizarem bem as atividades acadêmicas.

A seguir, serão feitas as análises inferenciais das crenças, segundo as variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto.

## 5.2. RELAÇÕES DAS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA COM AS VARIÁVEIS PESSOAIS, DA ATIVIDADE DOCENTE E DE CONTEXTO

A fim de verificar possíveis diferenças de crenças de auto-eficácia docente, segundo as variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto, foram analisadas as médias na Escala de Crenças de Auto-Eficácia, no geral e em relação a cada uma das subescalas. Assim, a Tabela 7 foi apresentada a fim de demonstrar, de forma resumida, as estatísticas de crenças de auto-eficácia docente segundo estas variáveis.

Tabela 7 - Média e desvio padrão de Auto-eficácia, segundo variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto

Tipo de variável		Casos válidos	Auto-eficácia Docente		Intencionalidade Ação Docente		Manejo da Classe	
			M	DP	M	DP	M	DP
Sexo	masculino	195	4,86	0,60	4,87	0,63	4,85	0,62
	feminino	262	4,90	0,60	4,94	0,64	4,86	0,60
Faixa etária	20 a 35 anos	69	4,85	0,56	4,90	0,60	4,78	0,55
	36 a 45 anos	235	4,84	0,61	4,85	0,65	4,83	0,60
	46 a 60 anos	153	4,98	0,60	5,01	0,61	4,93	0,64
Área de formação	C. Exatas e da Terra	52	4,84	0,64	4,84	0,66	4,85	0,68
	Ciências Biológicas	19	4,66	0,62	4,68	0,63	4,64	0,64
	Engenharias	15	5,03	0,44	5,02	0,45	5,05	0,47
	Ciências da Saúde	63	4,99	0,67	5,01	0,71	4,95	0,66
	Ciências Agrárias	10	4,79	0,43	4,75	0,47	4,85	0,50
	C. Sociais Aplicadas	79	4,79	0,55	4,82	0,61	4,75	0,55
	Ciências Humanas	138	4,94	0,61	4,96	0,64	4,90	0,62
	Linguística, Letras e 2 ou mais graduações	41 37	4,85 4,98	0,55 0,56	4,91 4,99	0,59 0,59	4,78 4,96	0,54 0,56
	Tempo de formado	até 10 anos	71	4,87	0,52	4,91	0,56	4,81
de 11 a 20 anos		137	4,81	0,63	4,83	0,67	4,78	0,63
de 21 a 30 anos		168	4,90	0,62	4,92	0,66	4,88	0,62
mais de 30 anos		81	5,00	0,56	5,02	0,57	4,98	0,60
Especialização	não cursado	159	4,86	0,59	4,89	0,61	4,81	0,62
	em andamento	6	5,08	0,70	5,17	0,63	4,95	0,86
	concluído	292	4,90	0,60	4,91	0,65	4,88	0,60
Mestrado	não cursado	30	4,86	0,66	4,90	0,68	4,80	0,68
	em andamento	17	4,84	0,51	4,84	0,55	4,85	0,50
	concluído	410	4,89	0,60	4,91	0,63	4,86	0,61
Doutorado	não cursado	108	4,87	0,57	4,89	0,60	4,84	0,59
	em andamento	69	4,79	0,60	4,79	0,63	4,79	0,60
	concluído	280	4,92	0,61	4,95	0,64	4,88	0,62
Pós-Doutorado	não cursado	378	4,86	0,61	4,88	0,65	4,83	0,62
	em andamento	19	5,00	0,55	5,02	0,61	4,96	0,49
	concluído	60	5,04	0,52	5,09	0,52	4,98	0,57
Tempo de atuação no ensino superior	até 10 anos	169	4,78	0,58	4,81	0,62	4,74	0,59
	de 11 a 20 anos	146	4,91	0,59	4,91	0,63	4,90	0,59
	de 21 a 30 anos	90	4,93	0,63	4,95	0,66	4,91	0,64
	mais de 30 anos	52	5,10	0,57	5,14	0,57	5,04	0,62
Tipo de instituição em que trabalha	somente pública	200	4,90	0,62	4,93	0,65	4,84	0,63
	somente privada	181	4,87	0,61	4,88	0,64	4,86	0,62
	maior parte pública	45	4,97	0,53	4,98	0,55	4,96	0,55
	maior parte privada	31	4,82	0,54	4,84	0,60	4,80	0,53
Estrutura da instituição*	Universidade	308	4,92	0,59	4,95	0,62	4,87	0,60
	Centro Universitário	14	5,16	0,53	5,19	0,55	5,11	0,54
	Faculdade	55	4,89	0,55	4,89	0,57	4,88	0,60

Tabela 7: continuação

Tipo de variável		Casos válidos	Auto-eficácia Docente		Intencionalidade Ação Docente		Manejo da Classe	
			M	DP	M	DP	M	DP
Jornada de trabalho semanal	até 20 h/aula sem.	73	4,84	0,56	4,85	0,60	4,84	0,57
	21 a 40 h/aula sem.	272	4,85	0,64	4,86	0,67	4,83	0,64
	Mais de 40 h/aula	112	5,01	0,50	5,07	0,52	4,94	0,54
Tipo de atuação	somente no e. superior	415	4,90	0,61	4,92	0,64	4,87	0,61
	parcialmente no e. s.	42	4,81	0,54	4,85	0,61	4,75	0,55
Carga horária/sem. no ensino superior	até 20 horas/aula sem.	254	4,87	0,59	4,88	0,63	4,84	0,59
	21 a 40 h/aula sem.	153	4,87	0,63	4,89	0,65	4,84	0,65
	Mais de 40 h/aula sem.	50	5,06	0,56	5,12	0,56	4,98	0,60
Quantidade média de alunos por turma	até 19 alunos	44	4,97	0,49	5,02	0,53	4,89	0,47
	20 a 34 alunos	146	4,93	0,55	4,95	0,58	4,90	0,57
	35 a 50 alunos	205	4,88	0,62	4,89	0,65	4,85	0,64
	mais de 50 alunos	62	4,78	0,69	4,80	0,75	4,75	0,66
Avaliação da infra-estrutura	insuficiente	41	4,71	0,67	4,72	0,72	4,69	0,66
	pouco suficiente	119	4,80	0,57	4,84	0,61	4,74	0,57
	suficiente	262	4,93	0,59	4,94	0,62	4,91	0,61
	mais que suficiente	35	5,10	0,59	5,11	0,64	5,07	0,59
Apoio do corpo administrativo	nada	10	4,67	0,71	4,69	0,76	4,63	0,69
	pouco	123	4,75	0,59	4,79	0,63	4,70	0,61
	suficiente	254	4,88	0,61	4,89	0,64	4,86	0,61
	muito	70	5,19	0,45	5,21	0,48	5,15	0,47
Liberdade para expressar idéias	nada	6	4,15	0,79	4,14	0,91	4,15	0,70
	pouco	69	4,73	0,66	4,76	0,70	4,70	0,66
	suficiente	191	4,80	0,62	4,80	0,65	4,80	0,62
	muito	191	5,06	0,50	5,10	0,52	5,00	0,54
Apoio dos Colegas	nada	9	4,84	0,77	4,87	0,85	4,79	0,72
	pouco	107	4,72	0,63	4,75	0,66	4,67	0,66
	suficiente	231	4,90	0,58	4,93	0,62	4,87	0,58
	muito	110	5,03	0,55	5,03	0,58	5,02	0,58
Preparo como Docente	pouco	11	4,59	0,77	4,60	0,82	4,59	0,75
	suficiente	212	4,68	0,59	4,71	0,64	4,63	0,59
	muito	234	5,09	0,53	5,11	0,56	5,07	0,54
Satisfação como docente	pouco	51	4,66	0,67	4,66	0,74	4,65	0,63
	suficiente	171	4,72	0,60	4,75	0,64	4,68	0,61
	muito	234	5,06	0,53	5,08	0,55	5,03	0,55

\* N = 377 (item sem obrigatoriedade de resposta)

O agrupamento dos participantes de acordo com o sexo revelou que não houve diferença significativa de crenças de auto-eficácia entre os docentes do sexo masculino e feminino ( $t [455] = -0,78; p = 0,435$ ). Da mesma forma, não foram encontradas diferenças segundo o gênero nos fatores Intencionalidade da Ação Docente ( $t [455] = -1,06; p = 0,288$ ) e Manejo de Classe ( $t [455] = -0,29; p = 0,769$ ).

A seguir foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar a existência de diferenças significativas de crenças de auto-eficácia entre os docentes, de acordo com a faixa etária e as variáveis de atividade docente, como apresentado na Tabela 8.

Tabela 8 – Análise de variância da crença de auto-eficácia docente por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância $p$	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Faixa etária	2,58	2	454	0,077	-
Área de formação	1,26	8	445	0,261	-
Tempo de formado	1,85	3	453	0,137	-
Especialização	0,54	2	454	0,580	-
Mestrado	0,09	2	454	0,908	-
Doutorado	1,44	2	454	0,239	-
Pós-doutorado	2,80	2	454	0,062	-
Tempo de atuação <sup>16</sup>	4,24	3	453	0,006	até 10 anos <sup>**</sup> e mais de 30 anos
Jornada de trabalho	3,36	2	454	0,036	21 a 40h e acima de 40h <sup>*</sup>
Carga horária/semanal no ensino superior	2,43	2	454	0,090	-
Preparo como docente	31,44	2	454	0,000	Pouco e Muito <sup>***</sup> ; Suficiente e Muito
Satisfação como docente	21,80	2	453	0,000	Pouco e Muito <sup>***</sup> ; Suficiente e Muito

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

Ao analisar as diferenças de crenças de auto-eficácia, de acordo com a faixa etária, verificou-se que não houve diferença significativa em crenças no geral (Tabela 8) e segundo o fator Manejo de Classe ( $F[2,454] = 1,81$ ;  $p = 0,165$ ). E ao verificar os escores dos docentes no fator de Intencionalidade da Ação Docente, verificaram-se diferenças marginalmente significativas ( $F[2,454] = 3,15$ ;  $p = 0,044$ ) a favor daqueles com idades de 46 a 60 anos.

<sup>16</sup> Também foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais desta variável levando em consideração os intervalos de 5 anos para os subgrupos, entretanto, as diferenças não foram significativas.

Porém, as estatísticas referentes à análise de ANOVA estão sujeitas a pequenas distorções, provavelmente devido ao tamanho e outras possíveis características da amostra (HAIR JUNIOR, ANDERSON, TATHAN e BLACK, 2005). Para tanto, são realizados testes denominados de *Post Hoc* de múltiplas comparações entre os pares, a fim de identificar se os grupos revelam diferenças de magnitude realmente significativas. Um destes testes é denominado de *Tukey B*, que foi usado nesta análise e permitiu a complementação dos resultados, de forma a constatar que os participantes não foram separados em grupos distintos e, portanto, que existe diferença entre os participantes das diversas faixas etárias no que diz respeito às crenças de Intencionalidade da Ação Docente, porém, esta diferença é muito pequena e pode ser devido ao acaso.

Em relação à área de formação, verificou-se que não houve diferença significativa em crenças de auto-eficácia docente, no geral (Tabela 8), assim como para o fator Intencionalidade da Ação Docente ( $F[8,445] = 1,17; p = 0,314$ ) e Manejo de Classe ( $F[8,445] = 1,32; p = 0,232$ ).

De forma semelhante, não foram encontradas diferenças significativas em ambas as subescalas segundo o tempo de formado ( $F[3,453] = 1,55; p = 0,201$  e  $F[3,453] = 2,06; p = 0,105$ ); situação de curso de especialização ( $F[2,454] = 0,56; p = 0,569$  e  $F[2,454] = 0,70; p = 0,496$ ); mestrado ( $F[2,454] = 0,12; p = 0,882$  e  $F[2,454] = 0,16; p = 0,854$ ); e doutorado ( $F[2,454] = 1,82; p = 0,163$  e  $F[2,454] = 0,75; p = 0,474$ ). No que se refere à situação dos participantes com pós-doutorado, foram encontradas diferenças em Intencionalidade da Ação Docente, com crenças maiores daqueles que já concluíram esse nível de formação ( $F[2,454] = 3,30; p = 0,038$ ), entretanto, não foram identificadas diferenças significativas em Manejo de Classe ( $F[2,454] = 1,71; p = 0,180$ ). Porém, quando realizado o teste de *Tukey B*, os grupos não se dividiram, mostrando que tais diferenças são muito pequenas.

Já em relação ao tempo de atuação no ensino superior, houve diferenças significativas tanto nas crenças em geral (Tabela 8), como para os fatores Intencionalidade da Ação Docente ( $F[3,453] = 3,82; p = 0,010$ ) e Manejo de Classe ( $F[3,453] = 4,31; p = 0,005$ ). Estes resultados indicaram que os docentes com mais de 30 anos de atuação no Ensino Superior apresentaram crenças mais altas que os demais e, principalmente, em

relação aos docentes com até 10 anos de experiência. Estes resultados também puderam ser confirmados pelas análises de *Tukey* (Tabela 9).

Tabela 9 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey* na Escala de Auto-Eficácia Docente segundo o tempo de atuação no ensino superior

Tempo de atuação no ensino superior	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Até 10 anos	169	4,78	
De 11 a 20 anos	146	4,91	4,91
De 21 a 30 anos	90	4,93	4,93
Mais de 30 anos	52		5,10
<i>p</i>		0,316	0,127

Nesta análise, verifica-se que o grupo de docentes com mais de 30 anos mostra-se separado e especialmente diferente daqueles que têm até 10 anos de docência e com crenças um pouco mais altas que os demais subgrupos. Este resultado pode ser também visualizado na Figura 4.

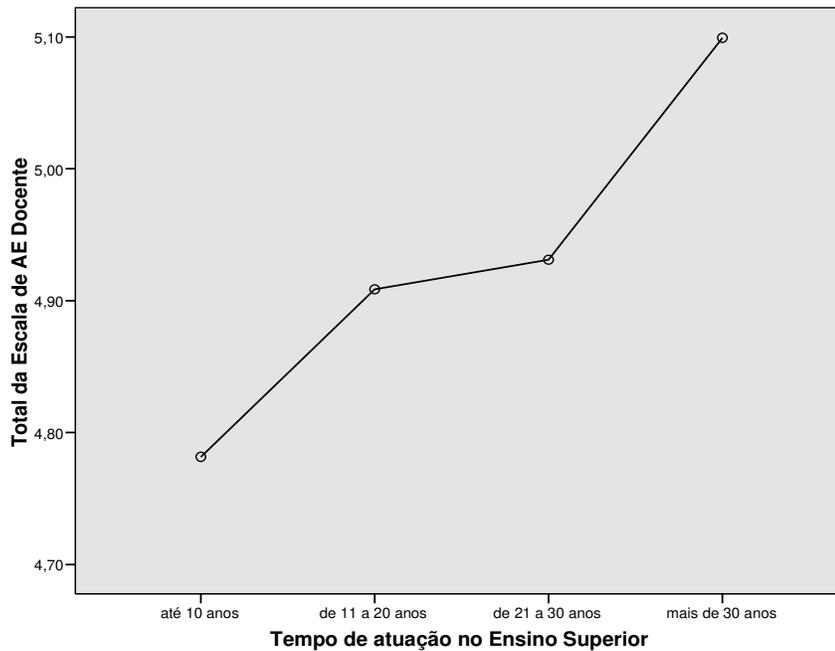


Figura 4 – Distribuição de pontuação média de crenças dos professores a partir do tempo atuação ensino superior

No que se refere à jornada de trabalho semanal, foram indicadas diferenças significativas tanto nas crenças de auto-eficácia docente em geral (Tabela 5), como para o fator Intencionalidade da Ação Docente ( $F[2,454] = 4,54$ ;  $p = 0,011$ ) a favor daqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em Manejo de Classe ( $F[2,454] = 1,52$ ;  $p = 0,220$ ). Porém, ao realizar o teste *Tukey B* para a escala de Auto-eficácia Docente e suas subescalas, verificou-se que somente em Intencionalidade da Ação Docente os grupos diferiram de forma significativa. Estes resultados também podem ser visualizados na Tabela 10.

Tabela 10 – Estatísticas referentes a análise de *Tukey B* no fator Intencionalidade da Ação Docente por jornada de trabalho

Jornada de trabalho semanal	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Até 20 horas/aula semanais	73	4,85	
21 a 40 horas/aula semanais	272	4,86	
Mais de 40 horas/aula semanais	112		5,06

Portanto, nota-se que os docentes que trabalham mais de 40 horas/aula semanais demonstram ter crenças mais altas no fator de Intencionalidade da Ação Docente, quando comparados aos demais grupos. Também se pode verificar este resultado pela Figura 5.

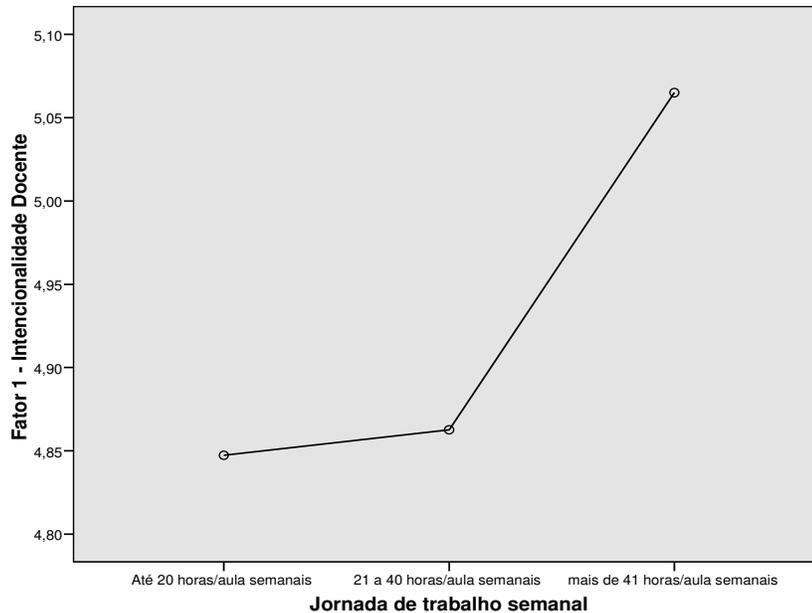


Figura 5 – Distribuição de pontuação média em Intencionalidade Docente de acordo com a jornada de trabalho semanal

No entanto, ao analisar a carga horária dos docentes no ensino superior não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas nas crenças em geral (Tabela 8), nem para o Manejo de Classe ( $F[2,454] = 1,18$ ;  $p = 0,306$ ). Já em relação ao fator Intencionalidade da Ação Docente, foram encontradas diferenças marginalmente significativas ( $F[2,454] = 3,17$ ;  $p = 0,043$ ) a favor daqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais. Estes dados também foram confirmados pelos resultados do teste *Tukey B* para esta subescala (Tabela 11).

Tabela 11 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey B* no fator Intencionalidade da Ação Docente em função da carga horária no ensino superior

Carga horária/semanal no ensino superior	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Até 20 horas/aula semanais	254	4,88	
21 a 40 horas/aula semanais	153	4,89	
Mais de 40 horas/aula semanais	50		5,12

Da mesma forma que o ocorrido com as análises da jornada de trabalho semanal, estes resultados mostram que os professores com mais de 40 horas/aula semanais demonstram ter crenças mais altas na subescala de Intencionalidade da Ação Docente, quando comparados aos demais. Também se pode verificar este resultado pela Figura 6.

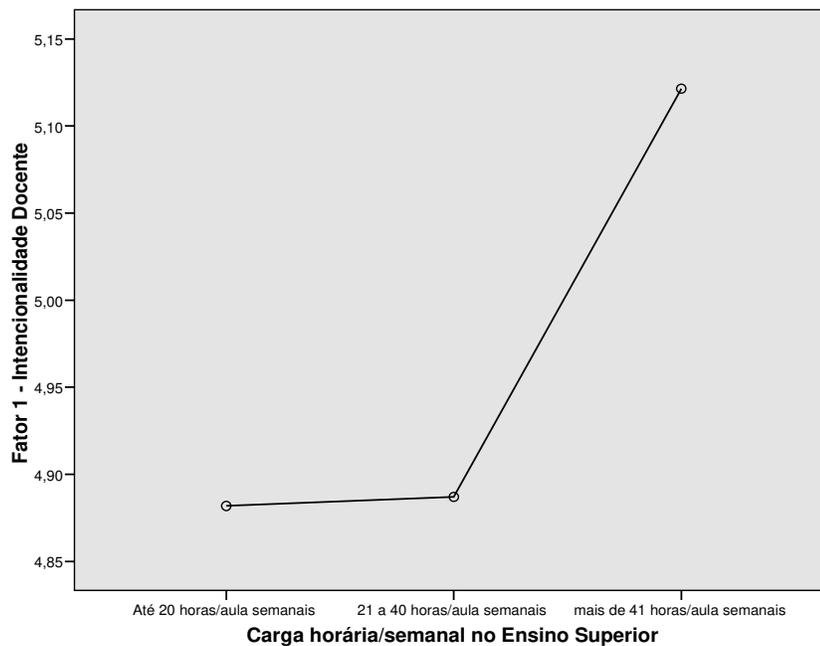


Figura 6 – Distribuição de pontuação média em Intencionalidade da Ação Docente de acordo com a carga horária no ensino superior

No que se refere ao preparo como docente, verificou-se diferenças estatisticamente significativas tanto nas crenças de auto-eficácia docente, em geral (Tabela 8), como para os fatores Intencionalidade da Ação Docente ( $F[2,454] = 25,40$ ;  $p = 0,000$ ) e Manejo de

Classe ( $F[2,454] = 34,24; p = 0,000$ ). Estes resultados indicaram que os professores que se avaliam como muito preparados apresentam crenças de auto-eficácia docente mais altas que os demais, na escala geral e nas subescalas de Auto-eficácia (Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe). As estatísticas referentes às análises de *Tukey B* confirmaram estes dados, como pode ser visto na Tabela 12.

Tabela 12 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey B* na Escala de Auto-Eficácia segundo Preparo como Docente

Preparo como docente	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Pouco	11	4,59	
Suficiente	212	4,68	
Muito	234		5,09

Por conseguinte, pode-se analisar, na separação dos grupos de *Tukey B*, que os docentes que se sentem muito preparados possuem características especialmente diferentes dos demais, principalmente em relação aos que se avaliam como pouco preparados. Estes resultados podem ser melhor visualizados na Figura 7.

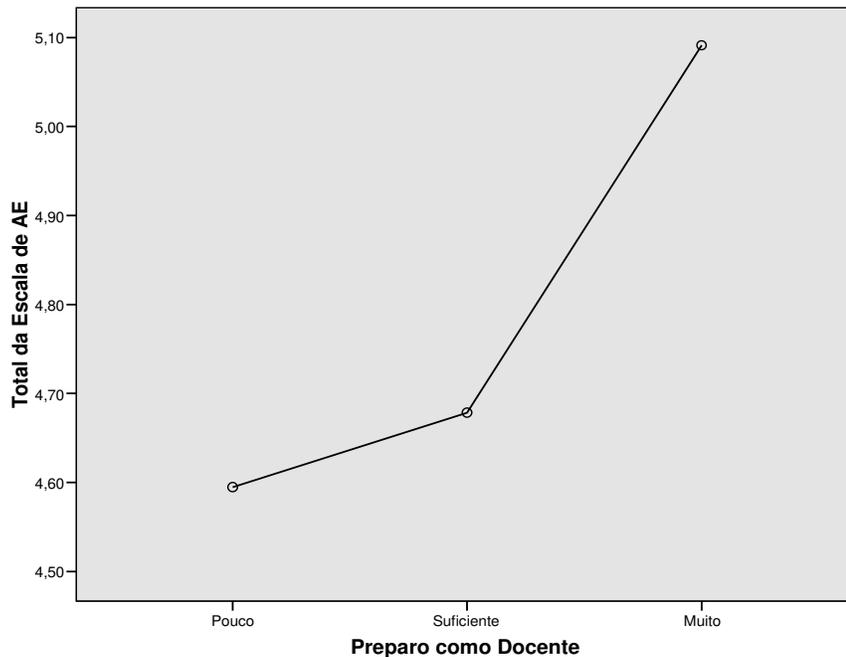


Figura 7 – Distribuição de pontuação média de Crenças de Auto-eficácia Docente de acordo com Preparo como Docente

Tratando-se da satisfação como docente, foram indicadas diferenças significativas, tanto nas crenças de auto-eficácia docente em geral (Tabela 8), como para o fator Intencionalidade da Ação Docente ( $F[2,453] = 19,49$ ;  $p = 0,000$ ) e Manejo de Classe ( $F[2,453] = 20,89$ ;  $p = 0,000$ ), a favor daqueles que se consideram como muito satisfeitos. Estas diferenças na escala geral e suas subescalas foram confirmadas pelo teste *Tukey B* (Tabela 13).

Tabela 13 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey B* na Escala de Auto-Eficácia segundo a satisfação como docente

Satisfação como docente	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Pouco	51	4,66	
Suficiente	171	4,72	
Muito	234		5,06

Portanto, as estatísticas referentes à análise de *Tukey B* permitiram constatar que os participantes foram separados em 2 grupos distintos, de acordo com o nível de satisfação, sendo que os professores muito satisfeitos obtiveram maiores médias que os demais. E estes resultados podem também ser verificados na Figura 8.

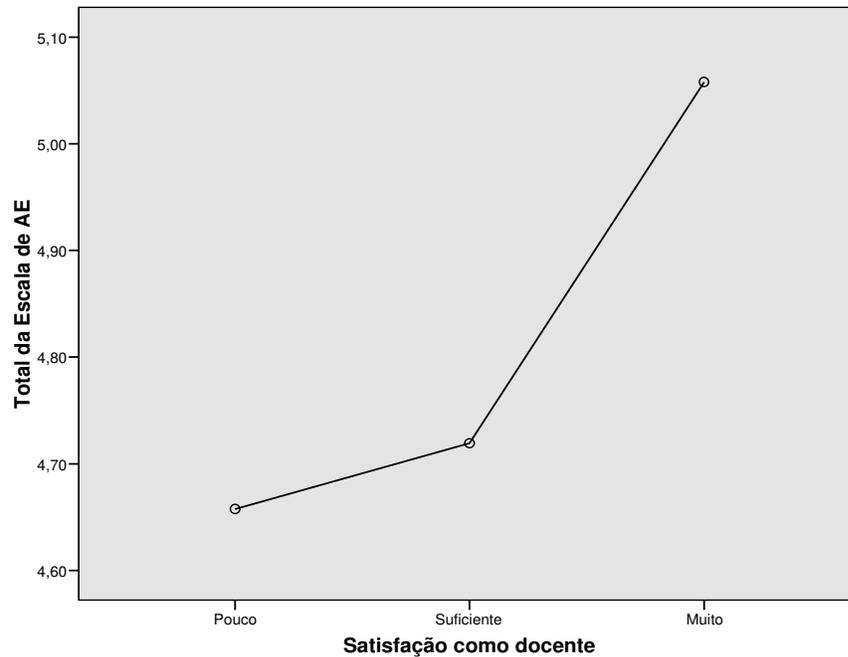


Figura 8 – Distribuição de pontuação média de crenças de auto-eficácia dos docentes de acordo com satisfação como docente

Realizou-se a análise comparativa da escala de Auto-eficácia Docente, de acordo com o tipo de atuação docente e verificou-se que não houve diferença significativa de crenças entre os docentes que trabalham parcialmente ou somente no ensino superior ( $t [455] = 1,28$ ;  $p = 0,204$ ). Da mesma forma, não foram encontradas diferenças nestes grupos segundo o fator Intencionalidade da Ação Docente ( $t [455] = 0,64$ ;  $p = 0,524$ ) e Manejo de Classe ( $t [455] = 1,17$ ;  $p = 0,244$ ).

Posteriormente, foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar possíveis diferenças de auto-eficácia docente de acordo com as variáveis de contexto, como apresentado na Tabela 14.

Tabela 14 – Análise de variância da crença de Auto-eficácia Docente de acordo com os grupos de variáveis de contexto

Variáveis	Teste F (ANOVA)				Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade		Significância <i>p</i>	
		entre	dentro		
Tipo de instituição em que trabalha	0,51	3	453	0,676	-
Estrutura da Instituição****	1,27	2	374	0,282	-
Quantidade de alunos por turma	1,19	3	453	0,314	-
Avaliação da infra-estrutura	3,96	3	453	0,008	insuficiente e mais que suficiente*
Apoio do corpo administrativo	8,85	3	453	0,000	pouco e muito***; suficiente e muito***
Liberdade para expressar idéias	11,72	3	453	0,000	nada e suficiente*; nada e muito***; pouco e muito**; suficiente e muito***
Apoio dos colegas	5,07	3	453	0,002	pouco e suficiente*; pouco e muito**

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

\*\*\*\* N = 377

Em relação ao tipo de instituição em que trabalha, verificou-se que não houve diferença estatisticamente significativa em crenças de auto-eficácia docente, no geral (Tabela 16), assim como para os fatores Intencionalidade da Ação Docente ( $F[3,453] = 0,57$ ;  $p = 0,637$ ) e Manejo de Classe ( $F[3,453] = 0,58$ ;  $p = 0,627$ ). Também não foram encontradas diferenças significativas em relação à estrutura da instituição na qual os docentes trabalham.

No presente estudo não foram encontradas diferenças significativas na escala de auto-eficácia docente geral (Tabela 16) e em ambas as subescalas em função da quantidade de alunos por turma ( $F[3,453] = 1,36$ ;  $p = 0,254$  e  $F[3,453] = 0,87$ ;  $p = 0,454$ ).

No que se refere à avaliação da infra-estrutura verificou-se diferenças estatisticamente significativas tanto nas crenças de Auto-eficácia Docente, em geral

(Tabela 16), como para os fatores Intencionalidade da Ação Docente ( $F[3,453] = 3,23$ ;  $p = 0,022$ ) e Manejo de Classe ( $F[3,453] = 4,49$ ;  $p = 0,004$ ). Estes resultados indicaram que os docentes que consideram a infra-estrutura suficiente e mais que suficiente à sua prática tendem a apresentar crenças de auto-eficácia mais altas que os demais subgrupos, tanto na escala de Auto-eficácia em geral como nas subescalas (Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe). As estatísticas referentes às análises de *Tukey* confirmaram estes dados, como pode ser visto na Tabela 15.

Tabela 15 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey* na Escala de Auto-Eficácia Docente, de acordo com a avaliação da infra-estrutura

Avaliação da Infra-estrutura	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Insuficiente	41	4,71	
Pouco suficiente	119	4,80	
Suficiente	262	4,93	4,93
Mais que suficiente	35		5,09
$p$		0,170	0,404

Deste modo, as estatísticas referentes à análise de *Tukey* mostram que os participantes foram separados em 2 grupos distintos, de acordo com o tipo de avaliação, sendo que os professores que avaliaram a infra-estrutura como insuficiente obtiveram menores médias na escala de Auto-eficácia Docente que os demais participantes. Estes resultados podem também ser verificados na Figura 9.

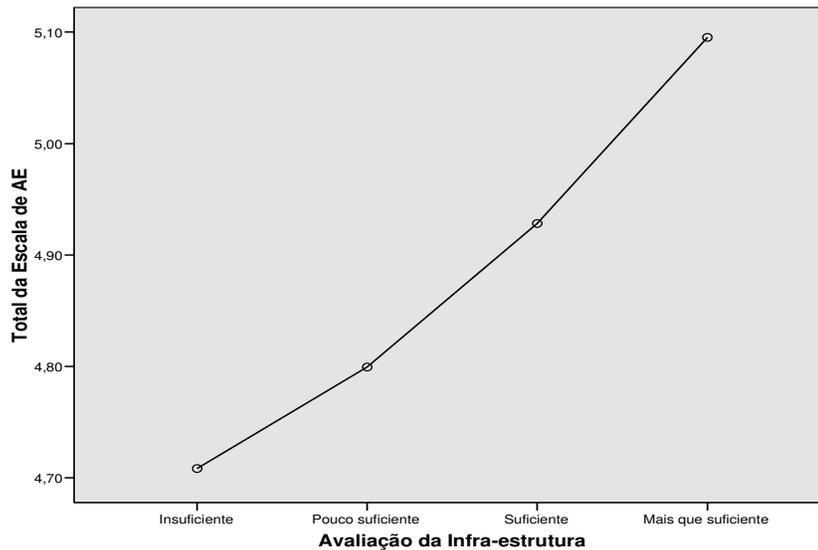


Figura 9 – Distribuição de pontuação média de Crenças de Auto-eficácia dos Docentes de acordo com avaliação da infra-estrutura

Os resultados indicaram haver diferenças altamente significativas de crenças de auto-eficácia docente em função do apoio do corpo administrativo, de maneira que os docentes que se sentem apoiados suficientemente e muito apoiados tendem a apresentar crenças de auto-eficácia mais altas que os demais. Estes dados podem ser verificados tanto na escala de Auto-eficácia Docente, em geral (Tabela 16) como nas suas subescalas ( $F[3,453] = 7,61; p = 0,000$  e  $F[3,453] = 9,11; p = 0,000$ ). Estas diferenças foram confirmadas pela análise de *Tukey* (Tabela 16).

Tabela 16 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey* na Escala de Auto-Eficácia Docente, de acordo com a percepção do Apoio do Corpo Administrativo

Apoio do corpo administrativo	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Nada	10	4,67	
Pouco	123	4,75	
Suficiente	254	4,88	4,88
Muito	70		5,19
<i>p</i>		0,464	0,161

Assim sendo, a análise de *Tukey* revelou que os participantes foram separados em 2 grupos distintos, de acordo com o tipo de avaliação do apoio recebido pelo corpo administrativo, sendo que os docentes que não se sentem nada apoiados obtiveram menores médias do que os demais. Tais resultados podem também ser verificados na Figura 10.

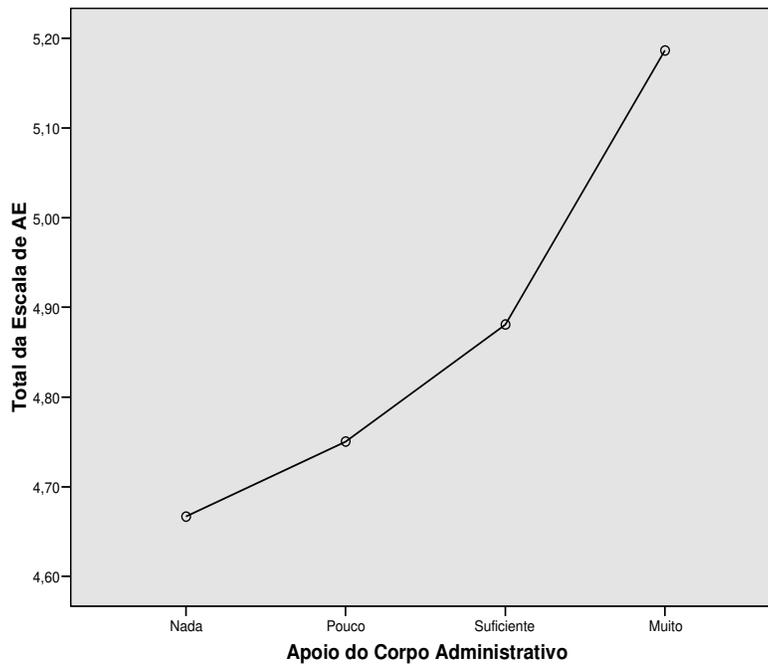


Figura 10 – Distribuição de pontuação média de crenças de Auto-Eficácia Docente, de acordo com o apoio do corpo administrativo

Em relação à liberdade para expressar idéias verificou-se diferenças estatisticamente significativa, tanto nas crenças de Auto-eficácia Docente, em geral (Tabela 16), como para os fatores Intencionalidade da Ação Docente ( $F[3,453] = 12,62; p = 0,000$ ) e Manejo de Classe ( $F[3,453] = 8,60; p = 0,000$ ). Estes resultados indicaram que os docentes que não se consideram livres para expressar idéias tendem a apresentar crenças de auto-eficácia mais baixas que os demais, tanto na escala em geral como nas subescalas. As estatísticas referentes às análises de *Tukey* confirmaram estes dados, como pode ser visto na Tabela 17.

Tabela 17 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey* na Escala de Auto-Eficácia Docente, de acordo com a liberdade para expressar idéias

Liberdade para expressar idéias	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Nada	6	4,14	
Pouco	69		4,73
Suficiente	191		4,80
Muito	191		5,05
<i>p</i>		1,000	0,278

Por conseguinte, pode-se analisar, na separação dos grupos de *Tukey* B, que os professores que se sentem mais livres para expressar idéias ficaram agrupados em um segundo grupo. Estes resultados podem ser melhor visualizados na Figura 11.

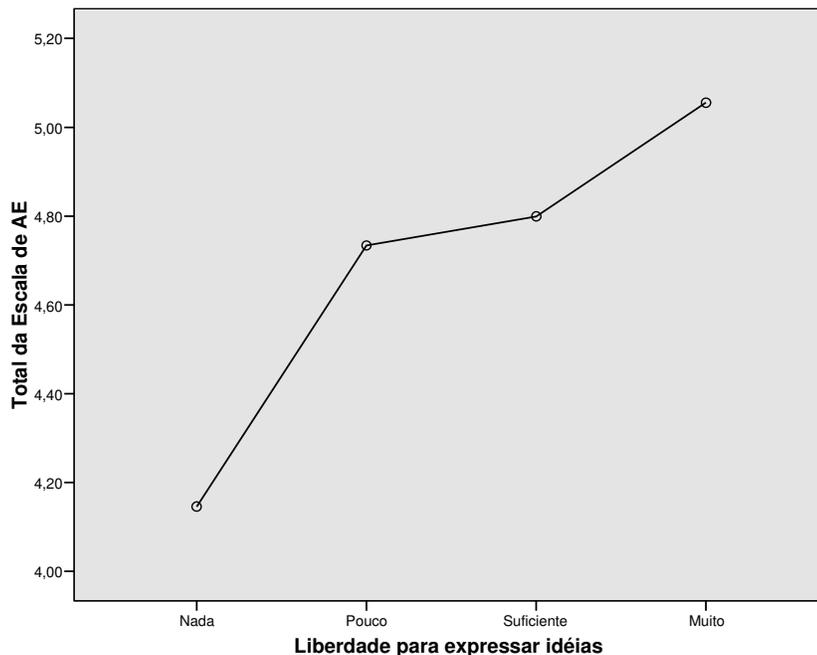


Figura 11 – Distribuição de pontuação média de crenças de Auto-Eficácia Docente, de acordo com a liberdade para expressar idéias

Os resultados também indicaram haver diferenças estatisticamente significativas de crenças de auto-eficácia em função do apoio dos colegas, de maneira que os docentes que se sentem pouco apoiados por seus pares tendem a apresentar crenças mais baixas de

auto-eficácia docente em relação aos demais participantes. Estes dados podem ser verificados tanto na escala de Auto-eficácia Docente no geral (Tabela 16) como nas suas subescalas ( $F[3,453] = 30,84; p = 0,010$  e  $F[3,453] = 6,08; p = 0,000$ ).

A fim de verificar em que medida as variáveis da atividade docente e as variáveis de atividade docente e do contexto estão associadas às crenças de auto-eficácia docente, foram realizadas análises correlacionais entre estas variáveis e a pontuação média na escala de Auto-Eficácia Docente. Primeiramente, a Tabela 18 apresenta as correlações de *Pearson* na escala de Auto-eficácia e suas subescalas (Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe), de acordo com as variáveis de atividade docente.

Vale esclarecer que o coeficiente de correlação de *Pearson* é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis. Como critério para interpretação das análises, os valores acima de 0,70 indicam uma forte correlação; de 0,30 a 0,70 correlação moderada; e, abaixo de 0,30, fraca correlação (LEVIN e FOX, 2004).

Tabela 18 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre a pontuação na Escala de Auto-Eficácia e nas subescalas, de acordo com as variáveis de atividade docente

Variáveis de atividade docente	Coeficiente correlação Fator 1	Coeficiente correlação Fator 2	Coeficiente correlação Escala de Auto-Eficácia
Faixa etária	0,08	0,09	0,09
Tempo de formado	0,07	0,06	0,06
Tempo de atuação	0,15**	0,16**	0,16**
Jornada de trabalho semanal	0,12**	0,06	0,10*
Carga horária/semanal no e. superior	0,09	0,05	0,08
Preparo como docente	0,31***	0,35***	0,34***
Satisfação como docente	0,25***	0,26***	0,26***

\* Correlação significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

Os dados acima evidenciaram fraca correlação positiva e muito significativa entre tempo de atuação e satisfação como docente, e as pontuações na escala de Auto-Eficácia Docente e suas subescalas, conforme pode-se observar na Tabela 18. Estes valores indicam que, conforme aumenta o tempo de atuação, tende a aumentar as crenças de auto-eficácia docente, assim como no caso da variação positiva do nível de satisfação dos docentes, também tende a aumentar as crenças de auto-eficácia docente, tanto na escala no geral quanto nas subescalas (fatores de Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe).

Já em relação à jornada de trabalho semanal, observou-se que existe uma correlação fraca positiva significativamente diferente de zero com a escala de Auto-Eficácia e o fator Intencionalidade da Ação Docente. Estes valores indicam que os docentes com maiores jornadas de trabalho têm tendência para apresentar crenças mais altas de auto-eficácia docente, na escala total e subescala de Intencionalidade da Ação Docente. Por fim, foram verificadas correlações moderadas positivas e significativamente diferentes de zero entre o preparo como docente, e as crenças de auto-eficácia docente no geral e nos dois fatores (subescala de Intencionalidade da Ação Docente e subescala de Manejo de Classe).

Portanto, a tendência de associações encontradas entre a pontuação na escala de Auto-Eficácia Docente e as variáveis de atividade docente mostra-se semelhante quando analisadas para cada fator separadamente.

Na Tabela 19 podemos observar a relação entre a pontuação total na escala de Auto-Eficácia Docente e seus fatores, e as variáveis do contexto.

Tabela 19 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre a pontuação na Escala de Auto-Eficácia Docente e nas subescalas, de acordo com as variáveis de contexto

Variáveis de Contexto	Coeficiente correlação Fator 1	Coeficiente correlação Fator 2	Coeficiente correlação Escala de Auto-Eficácia
Quantidade de alunos por turma	- 0,093	- 0,065	- 0,085
Avaliação da infra-estrutura	0,143**	0,165***	0,158**
Apoio do corpo administrativo	0,202***	0,230***	0,222***
Liberdade para expressar idéias	0,255***	0,221***	0,251***
Apoio dos colegas	0,147**	0,187***	0,169***

\* Correlação significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa

Com base nos resultados apresentados na Tabela 19, observou-se que existe correlação fraca positiva e muito significativa entre as crenças, a avaliação da infra-estrutura, o apoio do corpo administrativo, a liberdade para expressar idéias e o apoio dos pares, como indicado na Tabela anterior. Estes valores indicam que quanto mais suficientes estas variáveis, maiores são as tendências para apresentar crenças mais altas de auto-eficácia docente, no geral e nos seus fatores.

A fim de verificar quanto as variáveis de atividade docente e de contexto contribuem para a explicação da escala, foi feita uma análise de regressão múltipla tendo como variável dependente a pontuação total na escala de Auto-Eficácia Docente e como variáveis independentes, as variáveis de atividade docente e de contexto que se mostraram significativamente correlacionadas com a escala.

Segundo Hair Junior, Anderson, Tatham e Black (2005), a análise de regressão múltipla é uma técnica estatística multivariada usada para examinar a relação entre uma única variável dependente e um conjunto de variáveis independentes. O  $R^2$  ajustado é o coeficiente de correlação múltiplo ao quadrado ajustado que permite identificar, ao multiplicar por 100, quanto da variância total da variável colocada na análise como dependente (ou a ser prevista) pode ser explicada por outra(s) variável(eis) independente(s) ou preditor(as). Para que esta técnica seja possível, uma das exigências necessárias é que a associação entre as variáveis independentes não seja muito alta, pois isso contraria o fato de que cada variável deve ter contribuições diferentes para a composição da variável dependente. A Tabela 20 mostra as estatísticas referentes à análise de regressão múltipla da escala de Auto-eficácia Docente pela estimação *forward*.

Tabela 20 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para a Escala de Auto-Eficácia Docente pela estimação *forward*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R <sup>2</sup> Múltiplo	R <sup>2</sup> ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade entre dentro		p mudança
1	0,340(a)	0,116	0,114	0,56	0,116	59,622	1	455	0,000
2	0,391(b)	0,153	0,150	0,55	0,037	20,058	1	454	0,000
3	0,411(c)	0,169	0,163	0,55	0,016	8,491	1	453	0,004
4	0,420 (d)	0,177	0,169	0,55	0,008	4,287	1	452	0,039

1 - Intercepto (constante), Preparo como docente.

2 - Intercepto (constante), Preparo como docente, Liberdade para expressar idéias.

3 - Intercepto (constante), Preparo como docente, Liberdade para expressar idéias, Satisfação como docente.

4 - Intercepto (constante), Preparo como docente, Liberdade para expressar idéias, Satisfação como docente, Avaliação da infra-estrutura.

É possível verificar, por intermédio da estatística  $R^2$  ajustado (coeficiente de correlação múltiplo ao quadrado ajustado), que 11,4% da variância total da escala pode ser explicada pela variável preparo como docente. Ao acrescentar no modelo a variável liberdade para expressar idéias, percebe-se que 15,0% da variância total da escala passa a ser explicada pelas duas variáveis, concomitantemente. Ao acrescentar a variável satisfação como docente passa a 16,3% a ser explicada pelas três variáveis. Por fim, a avaliação da infra-estrutura simultaneamente às demais explica 16,9%. Ao analisar as variáveis

individualmente, verifica-se que o preparo docente é o que mais contribui para a explicação de possíveis mudanças nas crenças de Auto-Eficácia Docente (Figura 12).

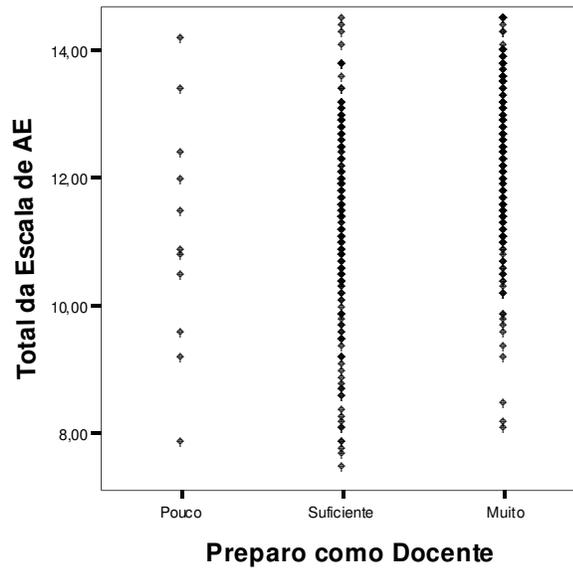


Figura 12 – Diagrama de dispersão e reta de regressão da Crença de Auto-Eficácia Docente média em função do preparo como docente.

A seguir, serão apresentadas análises estatísticas referentes à escala de Fontes de Auto-eficácia.

### 5.3. FONTES DE INFORMAÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

A medida de adequação da amostra *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) para o presente estudo foi igual a 0,866, indicando que a amostra foi adequada para medir as fontes de auto-eficácia docente e conferindo validade aos resultados encontrados.

A análise da consistência interna dos 16 itens da escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente, com 457 casos válidos, resultou em uma consistência alfa de *Cronbach* geral de 0,851, o que sugere uma alta consistência interna da escala e demonstra que os itens intercalados ao longo da escala são altamente relacionados. Da mesma forma verificou-se alta consistência interna nas suas subescalas, como pode ser visto na Tabela 21.

Tabela 21 - Estatística descritiva e confiabilidade da Escala de Fontes de Informação de Auto-Eficácia Docente e de seus fatores

Variáveis	Casos válidos	Média	Desvio Padrão	Alfa de Cronbach
Fator 1 - Estados Fisiológicos e Emocionais	457	3,62	1,26	0,751
Fator 2 - Persuasão Social/verbal	457	5,02	0,88	0,784
Fator 3 - Experiências Vicárias	457	4,91	0,93	0,558
Fator 4 - Experiências Diretas	457	5,27	0,75	0,598
Escala Global de Fontes	457	4,61	1,32	0,851

Os resultados da consistência interna entre os fatores mostra que os Fatores 1 e 2 apresentam coeficientes alfa de *Cronbach* satisfatórios. Porém, os Fatores 3 e 4 apresentaram coeficientes medianamente satisfatórios, resultado que pode ser devido à pequena quantidade de itens na subescala que, juntos, não sejam uma combinação suficiente para compor estes fatores (IAOCHITE, 2007).

De acordo com a escala de fontes de informação de auto-eficácia de professores aqui adotada (IAOCHITE e AZZI, 2007), na tentativa de conhecer algumas fontes de

informação que podem potencializar ou minar as crenças de auto-eficácia, foi solicitado aos docentes participantes que indicassem em que medida concordavam que as afirmativas propostas estariam relacionadas com a construção de crenças sobre sua capacidade para ensinar, em uma escala do tipo *Likert* que vai de 1 a 6 pontos, representando um contínuo que vai de “totalmente falso” à “totalmente verdadeiro”. Assim, maiores pontuações médias (quanto mais próximas de 6) representam maior nível de concordância com a influência daquele aspecto na construção das crenças de auto-eficácia docente, no contexto do ensino superior.

Em relação à média de respostas dos participantes nos fatores englobados como fontes de informação de auto-eficácia, observou-se que houve menor média nos Estados Fisiológicos e Emocionais e maior média na fonte de Experiências Diretas de Domínio, conforme pode ser observado na Tabela 21.

A seguir são indicadas as estatísticas referentes aos itens de cada um dos fatores da escala de fontes de auto-eficácia.

Tabela 22 – Estatísticas descritivas dos itens do Fator 1 – Estados Fisiológicos e Emocionais, da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente

Item	Média	Desvio padrão	Casos válidos
4. Quando percebo que estou ansioso(a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,01	1,64	457
7. Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	3,47	1,70	457
8. Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	3,52	1,70	457
9. Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar	3,51	1,67	457
16. Mudanças no meu humor durante minha prática como professor(a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	3,60	1,66	457
<b>Fator 1 – Estados Fisiológicos e Emocionais</b>	3,62	1,26	457

Verifica-se que o item 4 da subescala de Estados Fisiológicos e Emocionais (Fator 1) obteve a maior concordância indicado, por parte dos respondentes, ou seja, dentre os

estados fisiológicos e emocionais, a percepção de estar ansioso parece afetar mais os participantes do que os demais estados desta categoria, ainda que encontre-se dentro do intervalo médio dos resultados.

Por outro lado, os participantes indicaram ser menos influenciados pelos comentários que desvalorizam sua prática docente, ainda que a média dos escores tenha se mantido na mediana da escala.

A Tabela 23 apresenta as estatísticas relativas aos itens que compõem o Fator 2 na escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente.

Tabela 23 – Estatísticas descritivas dos itens do Fator 2 – Persuasão Social/ Verbal, da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente

<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Casos válidos</b>
3. Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor(a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar	5,11	1,20	457
10. Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar	5,19	1,05	457
11. Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso na minha capacidade para ensinar	5,14	1,14	457
14. Observar professores competentes explicando sobre a prática docente (o que fazem, como fazem etc.) influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,72	1,33	457
15. Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor(a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,98	1,25	457
<b>Fator 2 – Persuasão Social / Verbal</b>	<b>5,02</b>	<b>0,88</b>	<b>457</b>

Pode-se notar, na Tabela 23, que apesar de localizar-se dentro do intervalo médio encontrado, o item 10, que diz respeito à visualização mental de experiências de sucesso na sua prática, referente à Persuasão Social/Verbal, teve a maior média por parte dos respondentes (M = 5,19). Observa-se, também, que a menor média dessa subescala foi a

do item 14, que refere-se à observação de professores competentes explicando a prática docente (M = 4,72).

A Tabela 24 apresenta as estatísticas relativas aos itens que compõem o Fator 3 da escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente.

Tabela 24 – Estatísticas descritivas dos itens do Fator 3 – Aprendizagem Vicária, da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente

Item	Média	Desvio padrão	Casos válidos
1. O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim	5,34	0,94	457
2. Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar	5,20	1,17	457
6. Assistir filmes e/ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar	4,20	1,64	457
<b>Fator 3 – Experiências Vicárias</b>	4,91	0,93	457

Constata-se que o item 1 (O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim) apresentou o maior nível de influência considerado pelos respondentes, na subescala de Experiências Vicárias, seguido do item 2.

Já o item 6, que diz respeito a assistir filmes e/ou vídeos de professores competentes, na percepção dos docentes pesquisados, tem o menor grau de contribuição na construção de crenças, indicado pelos participantes, nesta subescala, já que apresentou a menor média.

Por fim, a Tabela 25 apresenta as estatísticas relativas aos itens que compõem o Fator 4 na escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente.

Tabela 25 – Estatísticas descritivas dos itens do Fator 4 – Experiências Diretas – da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente

Item	Média	Desvio padrão	Casos válidos
5. As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	5,14	1,20	457
12. A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar	5,38	0,85	457
13. Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar	5,28	0,95	457
<b>Fator 4 – Experiências Diretas</b>	5,27	0,75	457

Nesta última subescala, referente à Experiência Direta, o item 12, que faz menção à percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente, aparece como o considerado mais influente, na percepção de contribuição na construção de crenças de auto-eficácia pelos docentes participantes da pesquisa. Por outro lado, o item 5 (As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar), obteve a menor média na subescala, porém, observa-se que os valores médios encontrados nessa subescala foram muito próximos.

A seguir, serão apresentadas as análises inferenciais das fontes de informação de crenças de auto-eficácia segundo as variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto.

#### 5.4. RELAÇÕES DAS FONTES DE AUTO-EFICÁCIA COM AS VARIÁVEIS PESSOAIS, DA ATIVIDADE DOCENTE E DE CONTEXTO

Na seqüência, encontram-se as estatísticas das fontes de auto-eficácia, segundo as variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto e, posteriormente, as respectivas análises comparativas.

Tabela 26 - Média e desvio padrão de Fontes de Auto-Eficácia, segundo variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto

Tipo de variável		N	Estados Fisiológicos e Emocionais		Persuasão Social		Experiências Vicárias		Experiências Diretas	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Sexo	masculino	195	3,56	1,25	4,91	0,93	4,88	0,91	5,13	0,79
	feminino	262	3,66	1,27	5,11	0,83	4,94	0,95	5,37	0,71
Faixa etária	20 a 35 anos	69	3,84	1,26	5,12	0,88	4,79	0,97	5,29	0,87
	36 a 45 anos	235	3,63	1,24	5,05	0,88	4,94	0,93	5,28	0,72
	46 a 60 anos	153	3,50	1,29	4,95	0,87	4,93	0,93	5,24	0,76
Área de Formação Graduação	C. Exatas / Terra	52	3,57	1,42	4,83	0,92	4,95	0,79	5,24	0,75
	C. Biológicas	19	3,97	1,24	4,99	0,79	4,86	0,89	5,23	0,82
	Engenharias	15	3,35	1,38	4,84	1,01	4,89	0,73	5,20	0,91
	C. da Saúde	63	3,40	1,40	5,05	0,83	5,15	0,96	5,44	0,56
	C. Agrárias	10	3,96	1,02	4,98	0,82	4,50	1,22	5,17	0,76
	C. Sociais Aplic.	79	3,59	1,06	5,01	0,88	4,85	0,85	5,13	0,87
	C. Humanas	138	3,80	1,22	5,13	0,85	4,90	0,94	5,26	0,75
	Ling, Letras/Artes	41	3,66	1,09	5,14	0,86	4,85	1,12	5,41	0,69
	2 ou mais grad.	37	3,29	1,53	4,90	1,01	4,86	1,05	5,29	0,79
	Tempo de formado	até 10 anos	71	3,77	1,23	5,17	0,83	4,85	1,01	5,36
de 11 a 20		137	3,74	1,27	5,06	0,86	4,95	0,81	5,18	0,82
de 21 a 30		168	3,53	1,25	4,98	0,92	4,92	1,02	5,27	0,74
mais de 30		81	3,46	1,29	4,94	0,84	4,90	0,88	5,33	0,65

Tabela 26: continuação

Tipo de variável		N	Estados Fisiológicos e Emocionais		Persuasão Social		Experiências Vicárias		Experiências Diretas	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Especialização	não cursado	15	3,67	1,27	5,01	0,91	4,80	0,96	5,31	0,75
	em andamento	6	3,70	0,88	4,57	0,94	4,94	0,71	4,72	0,71
	concluído	292	3,59	1,27	5,05	0,86	4,97	0,92	5,25	0,76
Mestrado	não cursado	30	3,95	1,13	5,23	0,79	5,06	0,71	5,20	0,67
	em andamento	17	3,25	1,11	5,28	0,85	5,37	0,92	5,33	0,68
	concluído	410	3,61	1,28	5,00	0,88	4,89	0,95	5,27	0,77
Doutorado	não cursado	10	3,74	1,25	5,16	0,88	5,01	0,93	5,25	0,81
	em andamento	69	3,54	1,28	4,85	0,80	4,79	0,96	5,14	0,80
	concluído	280	3,59	1,27	5,02	0,89	4,91	0,93	5,30	0,72
Pós-Doutorado	não cursado	37	3,69	1,27	5,05	0,88	4,96	0,93	5,29	0,76
	em andamento	19	3,43	1,12	4,96	0,78	4,86	0,84	4,95	0,95
	concluído	60	3,20	1,18	4,89	0,91	4,67	0,96	5,25	0,66
Tempo de atuação no e. superior	até 10 anos	169	3,78	1,27	5,06	0,92	4,87	1,00	5,25	0,76
	de 11 a 20	146	3,50	1,21	5,06	0,82	4,94	0,88	5,25	0,79
	de 21 a 30	90	3,56	1,28	4,90	0,89	4,89	0,98	5,26	0,75
	mais de 30	52	3,52	1,35	5,03	0,86	5,03	0,80	5,40	0,62
Tipo de instituição em que trabalha	somente pública	200	3,55	1,30	5,03	0,87	4,93	0,93	5,27	0,75
	somente privada	181	3,61	1,25	5,00	0,90	4,87	0,99	5,27	0,73
	maior parte pública	45	3,80	1,19	5,10	0,74	5,01	0,71	5,37	0,64
	maior parte privada	31	3,81	1,23	5,07	1,00	4,97	0,90	5,12	1,07
Estrutura da Instit.*	universidade	308	3,70	1,29	5,10	0,82	4,97	0,90	5,34	0,70
	centro universitário	14	3,39	1,31	4,94	0,97	4,83	1,12	5,31	1,16
	faculdade	55	3,19	1,11	4,91	0,91	4,99	0,88	5,07	0,70
Jornada de trabalho semanal	até 20 h/ semana	73	3,29	1,14	4,95	0,87	4,80	1,01	5,06	0,84
	21 a 40 horas	272	3,70	1,30	5,03	0,88	4,91	0,94	5,32	0,73
	mais de 40 horas	112	3,64	1,24	5,06	0,88	5,01	0,87	5,28	0,75
Tipo de atuação	somente e. s.	415	3,61	1,26	5,03	0,87	4,93	0,92	5,29	0,73
	parcialmente e.s.	42	3,74	1,33	4,96	0,92	4,77	1,06	5,00	0,94
Carga horária/ sem no e. s.	até 20 horas	254	3,56	1,23	4,99	0,86	4,88	0,94	5,19	0,80
	21 a 40 horas	153	3,75	1,32	5,09	0,89	4,97	0,91	5,35	0,70
	mais de 40 horas	50	3,52	1,22	5,01	0,92	4,91	0,98	5,41	0,66
Quantidade média de alunos por turma	até 19 alunos	44	3,60	1,33	4,96	0,89	4,87	1,05	5,17	0,87
	20 a 34 alunos	146	3,73	1,21	5,07	0,80	4,94	0,87	5,32	0,71
	35 a 50 alunos	205	3,49	1,27	5,02	0,91	4,93	0,92	5,24	0,78
	mais de 50 alunos	62	3,79	1,31	5,00	0,96	4,82	1,06	5,31	0,72
Avaliação da infra-estrutura	insuficiente	41	4,03	1,27	5,10	1,12	4,90	1,09	5,28	0,67
	pouco suficiente	119	3,55	1,19	4,96	0,80	4,89	0,94	5,14	0,83
	suficiente	262	3,62	1,29	5,06	0,87	4,90	0,91	5,34	0,73
	mais que suficiente	35	3,38	1,21	4,89	0,90	5,10	0,90	5,11	0,73

Tabela 26: continuação

Tipo de variável		N	Estados Fisiológicos e Emocionais		Persuasão Social		Experiências Vicárias		Experiências Diretas	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Apoio do corpo administ.	nada	10	3,74	1,19	4,86	1,02	5,07	1,06	5,40	0,80
	pouco	123	3,84	1,18	5,07	0,83	4,83	0,95	5,23	0,75
	suficiente	254	3,55	1,29	4,98	0,92	4,87	0,93	5,25	0,77
	muito	70	3,47	1,30	5,14	0,77	5,22	0,84	5,39	0,72
Liberdade para expressar idéias	nada	6	4,37	1,48	4,60	1,40	4,33	0,92	5,17	1,39
	pouco	69	3,71	1,24	5,00	0,93	4,86	1,00	5,29	0,72
	suficiente	191	3,83	1,21	5,10	0,82	4,97	0,90	5,28	0,72
	muito	191	3,36	1,28	4,97	0,89	4,90	0,95	5,25	0,78
Apoio dos colegas	nada	9	3,27	0,71	4,64	1,35	4,63	1,14	5,07	1,16
	pouco	107	3,90	1,24	5,05	0,86	4,82	0,94	5,28	0,71
	suficiente	231	3,61	1,24	5,00	0,89	4,93	0,94	5,24	0,76
	muito	110	3,39	1,32	5,09	0,84	5,00	0,90	5,32	0,75
Preparo como docente	pouco	11	3,87	1,59	4,96	1,16	5,00	1,02	5,30	0,66
	suficiente	212	3,90	1,16	5,01	0,83	4,80	0,93	5,19	0,77
	muito	234	3,35	1,28	5,05	0,91	5,01	0,93	5,33	0,74
Satisf. como docente	pouco	51	3,83	1,22	4,97	1,00	4,94	1,05	5,26	0,73
	suficiente	171	3,86	1,22	4,99	0,87	4,85	0,91	5,25	0,74
	muito	234	3,40	1,27	5,06	0,86	4,95	0,93	5,29	0,77

\* N = 377 (item de resposta opcional)

### Fator 1 - Estados Fisiológicos e Emocionais

O agrupamento dos participantes de acordo com o sexo revelou que não houve diferença significativa na indicação de influência da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais entre os docentes, tanto do sexo masculino como feminino ( $t [455] = -0,83; p = 0,404$ ). A seguir foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar a existência de diferenças significativas de percepção de influência da Fonte 1 entre os docentes, de acordo com a faixa etária e as variáveis de atividade docente, como apresentado na Tabela 27.

Tabela 27 – Análise de variância da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância $p$	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Faixa etária	1,68	2	454	0,188	-
Área de formação	1,26	8	445	0,265	-
Tempo de formado	1,50	3	453	0,214	-
Especialização	0,24	2	454	0,785	-
Mestrado	1,76	2	454	0,173	-
Doutorado	0,71	2	454	0,493	-
Pós-doutorado	4,20	2	454	0,016	Não cursado e concluído**
Tempo de atuação	1,47	3	453	0,221	-
Jornada de trabalho	3,04	2	454	0,049	Até 20h e 21 a 40h*
Carga horária/semanal no ensino superior	1,31	2	454	0,272	-
Preparo como docente	17,22	2	454	0,000	Suficiente e Muito****
Satisfação como docente	11,58	2	453	0,001	Suficiente e Muito****

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

Os resultados que se encontram na Tabela 27 mostraram diferenças muito significativas na indicação de influência da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais, segundo a situação do pós-doutorado, de maneira que os professores que concluíram este nível de ensino tenderam a indicar mais esta fonte de Auto-eficácia que os demais subgrupos de pós-graduação. Porém, quando realizado o teste de *Tukey B*, os grupos não se dividiram, mostrando que na verdade as diferenças não são significativas.

Em relação à indicação de influência da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais, segundo a jornada de trabalho semanal, observou-se que os docentes participantes que trabalham de 21 a 40 horas/aula semanais mostraram indicação mais freqüente desta fonte que os demais. Estas diferenças foram confirmadas pela análise de *Tukey B* (Tabela 28).

Tabela 28 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey B* da subescala Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais, segundo a jornada de trabalho semanal

Jornada de trabalho semanal	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Até 20 horas/aula semanais	73	3,29	
Mais de 40 horas/aula semanais	112	3,64	3,64
21 a 40 horas/aula semanais	272		3,70

Portanto, nota-se que os docentes que trabalham de 21 a 40 horas/aula semanais se mostram separados dos demais participantes. Também se pode verificar este resultado na Figura 13.

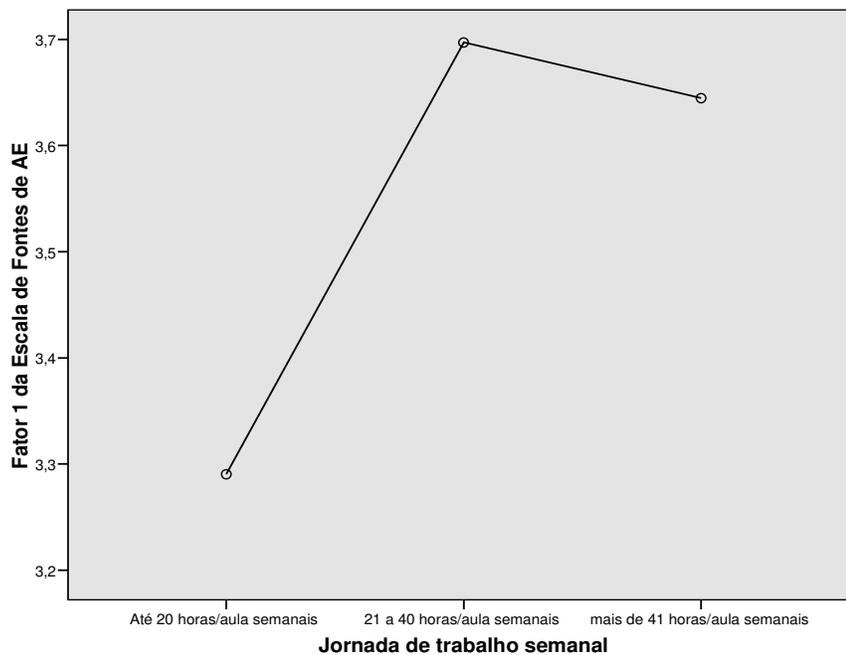


Figura 13 – Distribuição de pontuação média na Fonte 1 de Auto-Eficácia, de acordo com a jornada de trabalho semanal

Em seguida foi feita a análise comparativa da Fonte 1 de acordo com a avaliação do preparo como docente, e verificou-se que houve diferença significativa na indicação desta

fonte, especialmente entre os docentes que se sentem muito preparados. Porém, de acordo com a análise de *Tukey B*, esta diferença é muito pequena, portanto, não significativa.

No que se refere à Satisfação como docente verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na indicação da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais como fonte de construção da auto-eficácia (Tabela 26). Estes resultados indicaram que os docentes que se consideram muito satisfeitos tendem a indicar menor concordância com a influência desta fonte. As estatísticas referentes às análises de *Tukey B* confirmaram estes dados, como pode ser visto na Tabela 29.

Tabela 29 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey B* da subescala Fonte 1 Estados Fisiológicos e Emocionais, segundo Satisfação como docente

Satisfação como docente	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Muito	234	3,40	
Pouco	51		3,83
Suficiente	171		3,86

A diferenciação na indicação desta fonte como menos influente na constituição de suas crenças por docentes que se sentem muito satisfeitos foi verificada pela análise de *Tukey B* e pode ser também visualizada na Figura 14.

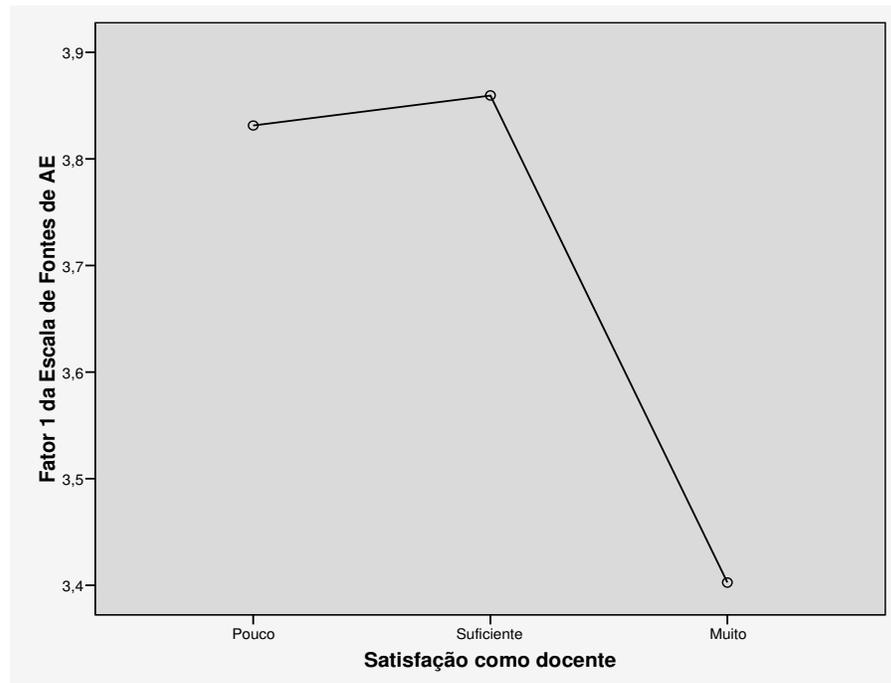


Figura 14 – Distribuição de pontuação média na Fonte 1 de Auto-Eficácia de acordo com a satisfação como docente

Em seguida foi realizada a análise comparativa da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais, de acordo com o tipo de atuação docente e, verificou-se que não houve diferença significativa de indicação desta fonte entre os docentes que trabalham parcialmente ou somente no ensino superior ( $t [455] = -0,66; p = 0,506$ ). Posteriormente, foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar possíveis diferenças da Fonte 1 – Estados Fisiológicos e Emocionais, de acordo com as variáveis de atividade contexto, como apresentado na Tabela 30.

Tabela 30 – Análise de variância da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais de acordo com os grupos de variáveis de contexto

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância $p$	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Tipo de instituição em que trabalha	0,75	3	453	0,523	-
Estrutura da Instituição*	4,15	2	374	0,010	universidade e faculdade*
Quantidade de alunos por turma	1,50	3	453	0,215	-
Avaliação da infra-estrutura	2,03	3	453	0,108	-
Apoio do corpo administrat.	1,84	3	453	0,139	-
Liberdade para expressar idéias	5,41	3	453	0,001	suficiente e muito***
Apoio dos colegas	3,26	3	453	0,021	pouco e muito**

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

Verificou-se, por meio da análise de variância apresentada na Tabela 30, que houve diferenças significativas de indicação da influência da Fonte de Estados Fisiológicos e Emocionais em função da estrutura da instituição em que trabalha e a liberdade para expressar idéias, de forma que os docentes participantes da amostra que trabalham em universidades e faculdades e os que percebem maior liberdade para expressar idéias indicaram mais esta classe de fonte como influente na construção de crenças de auto-eficácia docente. Entretanto, ao aplicar o *Tukey B*, verificou-se que tal diferença não é significativa.

Os docentes que não se sentem livres para expressar idéias também fizeram mais indicação desta fonte como influência na construção de crenças de auto-eficácia. Estes resultados podem ser complementados pela análise de *Tukey* (Tabela 31).

Tabela 31 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey* da subescala Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais em função da liberdade para expressar idéias

Liberdade para expressar idéias	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Muito	191	3,36	
Pouco	69	3,71	3,71
Suficiente	191	3,83	3,83
Nada	6		4,37
<i>p</i>		0,618	0,323

Por conseguinte, pode-se analisar na separação dos grupos de *Tukey*, que os docentes que se sentem nada livres para expressar idéias ficaram agrupados em um segundo grupo. Estes resultados podem ser melhor visualizados na Figura 15.

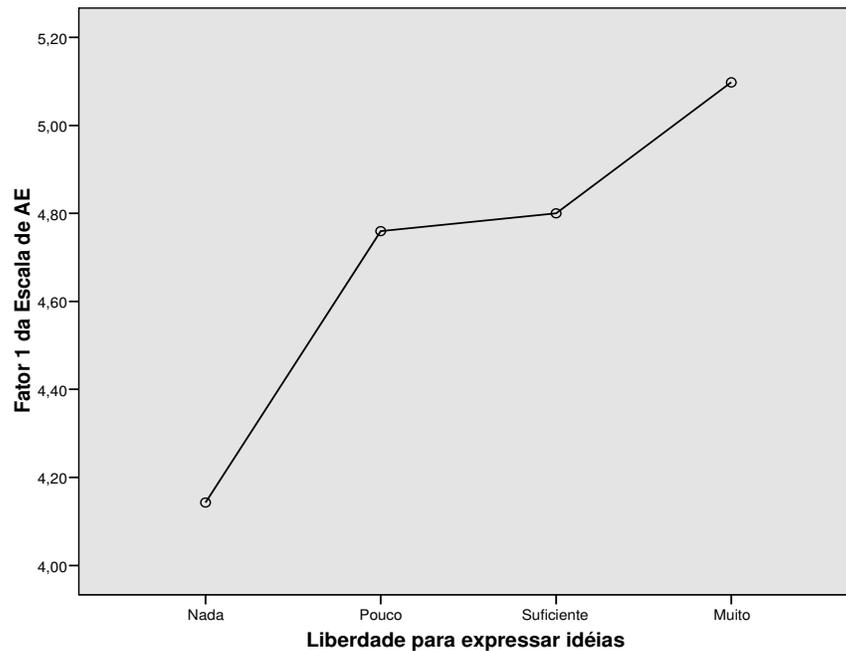


Figura 15 – Distribuição de pontuação média na Fonte 1 de Auto-Eficácia, de acordo com a liberdade para expressar idéias

Finalmente, observa-se que houve diferenças significativas da indicação de influência da Fonte de Auto-eficácia – Estados Fisiológicos e Emocionais, segundo a percepção de Apoio dos Colegas (Tabela 30), especialmente entre os que se avaliavam como muito e pouco apoiados. Porém, estas diferenças não foram confirmadas pela análise de *Tukey*, portanto, não são significativas.

A seguir serão apresentadas as análises comparativas da variável pessoal e das variáveis de atividade docente e de contexto para a Fonte 2 da Escala de Fontes de Auto-Eficácia.

#### *Fator 2 – Persuasão Social/ Verbal*

O agrupamento dos participantes de acordo com o sexo revelou que houve diferença significativa do uso da Fonte Persuasão Social entre os docentes do sexo masculino e feminino ( $t [455] = -2,47; p = 0,014$ ), de forma que as mulheres da pesquisa apontaram mais esta fonte como influência para a construção de crenças de auto-eficácia docente. A seguir foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar a existência de diferenças significativas de uso da Fonte 2 entre os docentes, de acordo com a faixa etária e as variáveis de atividade docente, como apresentado na Tabela 32.

Tabela 32 - Análise de variância da Fonte Persuasão Social/ Verbal por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância <i>p</i>	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Faixa etária	1,10	2	454	0,332	-
Área de formação	0,84	8	445	0,565	-
Tempo de formado	1,14	3	453	0,331	-
Especialização	0,95	2	454	0,389	-
Mestrado	1,69	2	454	0,186	-
Doutorado	2,67	2	454	0,070	-
Pós-doutorado	0,97	2	454	0,380	-
Tempo de atuação	0,78	3	453	0,503	-
Jornada de trabalho	0,39	2	454	0,677	-
Carga horária/semanal no ensino superior	0,58	2	454	0,560	-
Preparo como docente	0,15	2	454	0,860	-
Satisfação como docente	0,47	2	453	0,625	-

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

Pode-se verificar, pela Tabela 32, que não houve diferenças estatisticamente significativas no uso da Fonte Persuasão Social, por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente. Em seguida foi feita a análise comparativa da Fonte Persuasão Social de acordo com o tipo de atuação docente e verificou-se que não houve diferença significativa de percepção de fontes entre os docentes que trabalham parcialmente ou somente no ensino superior ( $t [455] = 0,49$ ;  $p = 0,621$ ).

Posteriormente, foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar possíveis diferenças da Fonte Persuasão Social, de acordo com as variáveis de contexto, como apresentado na Tabela 33.

Tabela 33 – Análise de variância da Fonte Persuasão Social de acordo com os grupos de variáveis de contexto

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância <i>p</i>	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Tipo de instituição que trabalha	0,20	3	453	0,895	-
Estrutura da instituição ****	1,44	2	374	0,24	-
Quantidade de alunos por turma	0,21	3	453	0,891	-
Avaliação da infra- estrutura	0,69	3	453	0,558	-
Apoio do corpo administrativo	0,82	3	453	0,481	-
Liberdade para expressar idéias	1,16	3	453	0,325	-
Apoio dos colegas	0,87	3	453	0,456	-

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )  
\*\*\*\* N = 377

Semelhante às análises realizadas para as variáveis de atividade docente, pode-se verificar pela Tabela 33 que também não houve diferenças estatisticamente significativas na indicação de influência dessa fonte, de acordo com as variáveis de contexto. A seguir foi analisada a Fonte 3, denominada Experiências Vicárias.

### *Fator 3 – Experiências Vicárias*

O agrupamento dos participantes de acordo com o sexo revelou que não houve diferença significativa na indicação da Fonte Experiências Vicárias como geradora de auto-eficácia entre os docentes do sexo masculino e feminino ( $t [455] = -0,68$ ;  $p = 0,499$ ). A seguir foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar a existência de diferenças significativas de indicação da Fonte 3 entre os docentes, de acordo com a faixa etária e as variáveis de atividade docente, como apresentado na Tabela 34.

Tabela 34 – Análise de variância da Fonte Experiências Vicárias por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância <i>p</i>	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Faixa etária	0,75	2	454	0,471	-
Área de formação	0,84	8	445	0,564	-
Tempo de formado	0,17	3	453	0,916	-
Especialização	1,75	2	454	0,174	-
Mestrado	2,60	2	454	0,075	-
Doutorado	1,24	2	454	0,291	-
Pós-doutorado	2,44	2	454	0,089	-
Tempo de atuação	0,43	3	453	0,733	-
Jornada de trabalho	1,18	2	454	0,308	-
Carga horária/semanal no ensino superior	0,44	2	454	0,643	-
Preparo como docente	2,82	2	454	0,060	-
Satisfação como docente	0,58	2	453	0,561	-

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

Constatou-se, pela Tabela 34, que não houve diferenças estatisticamente significativas na indicação de influência da Fonte Experiências Vicárias, por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente. Em seguida foi feita a análise comparativa da Fonte Experiências Vicárias de acordo com o tipo de atuação docente e verificou-se que não houve diferença significativa de indicação de fontes entre os docentes que trabalham parcialmente ou somente no ensino superior ( $t[455] = 1,05$ ;  $p = 0,292$ ).

Posteriormente, foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar possíveis diferenças da Fonte Experiências Vicárias de acordo com as variáveis de contexto, como apresentado na Tabela 35.

Tabela 35 – Análise de variância da Fonte Experiências Vicárias, de acordo com os grupos de variáveis de contexto

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância <i>p</i>	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Tipo de instituição em que trabalha	0,32	3	453	0,811	-
Estrutura da instituição	0,17	2	374	0,842	-
Quantidade de alunos por turma	0,30	3	453	0,828	-
Avaliação da infra-estrutura	0,47	3	453	0,701	-
Apoio do corpo administrativo	3,18	3	453	0,024	pouco e muito <sup>***</sup> ; suficiente e muito <sup>**</sup>
Liberdade para expressar idéias	1,04	3	453	0,374	-
Apoio dos colegas	0,99	3	453	0,395	-

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

Em relação à percepção do nível de contribuição da Fonte Experiências Vicárias segundo o apoio do corpo administrativo, observou-se que os docentes que se sentiam muito apoiados diferenciaram-se dos demais participantes. Porém, esta diferença não foi confirmada pela análise de *Tukey B*, portanto, não é considerada significativa. As demais variáveis de contexto também não apresentaram diferenças significativas.

Em seguida, serão apresentadas as análises referentes à última fonte de informação de auto-eficácia, ou seja, as Experiências Diretas.

#### Fonte 4 – Experiências Diretas

Finalmente, o agrupamento dos participantes de acordo com o sexo revelou que houve diferença significativa na indicação de influência da Fonte Experiências Diretas entre os docentes do sexo masculino e feminino ( $t [455] = -3,49$ ;  $p = 0,001$ ), de forma que as mulheres da pesquisa enfatizaram mais a contribuição desta fonte na formação de crenças de auto-eficácia docente. A seguir foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar

a existência de diferenças significativas de uso da Fonte 4, entre os docentes, de acordo com a faixa etária e as variáveis de atividade docente, como apresentado na Tabela 36.

Tabela 36 – Análise de variância da Fonte Experiências Diretas por faixa etária e de acordo com os grupos de variáveis de atividade docente

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância $p$	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Faixa etária	0,14	2	454	0,873	-
Área de formação	1,01	8	445	0,427	-
Tempo de formado	1,08	3	453	0,356	-
Especialização	1,89	2	454	0,151	-
Mestrado	0,19	2	454	0,830	-
Doutorado	1,28	2	454	0,279	-
Pós-doutorado	1,85	2	454	0,158	-
Tempo de atuação	0,59	3	453	0,625	-
Jornada de trabalho	3,43	2	454	0,033	Até 20h e 21 a 40h*
Carga horária/semanal no ensino superior	3,14	2	454	0,050	-
Preparo como docente	2,01	2	454	0,135	-
Satisfação como docente	0,13	2	453	0,876	-

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

De acordo com a Tabela 36, observou-se que os docentes com jornada de trabalho de até 20 horas/aula semanais concordaram menos com a influência da fonte Experiências Diretas, em média, que os demais. Estes resultados podem ser confirmados pela análise de *Tukey B*, a seguir.

Tabela 37 – Estatísticas referentes à análise de *Tukey B* da subescala Fonte Experiências Diretas, de acordo com a Jornada de Trabalho Semanal

Jornada de trabalho semanal	N	Subteste para alfa = 0,05	
		Grupo 1	Grupo 2
Até 20 horas/aula semanais	73	5,06	
Mais de 40 horas/aula semanais	112		5,28
21 a 40 horas/aula semanais	272		5,32

Assim sendo, pode-se notar a separação dos grupos de acordo com a quantidade de horas trabalhadas por semana e o uso da Fonte 4 – Experiências Diretas. Estes dados também podem ser verificados na Figura 16.

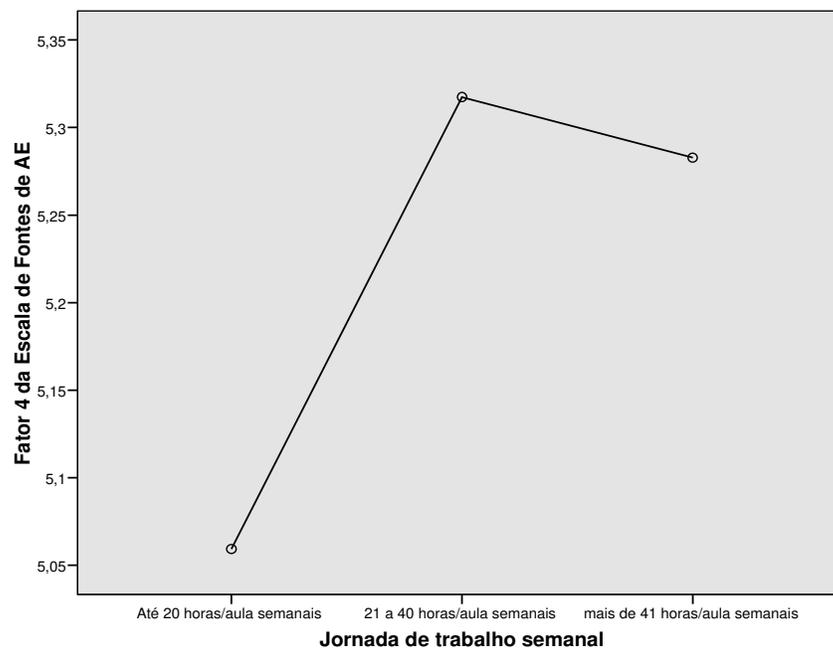


Figura 16 – Distribuição de pontuação média na Fonte 4 de Auto-Eficácia, de acordo com a jornada de trabalho semanal

Em seguida realizou-se a análise comparativa da Fonte Experiências Diretas, de acordo com o tipo de atuação docente e verificou-se que houve diferença significativa na percepção desta fonte entre os docentes que trabalham parcialmente ou somente no

ensino superior ( $t [455] = 2,42; p = 0,016$ ), com maior indicação da contribuição desta fonte na construção da auto-eficácia pelos docentes da amostra que atuam somente no ensino superior. Posteriormente, foi utilizada a análise de variância (ANOVA) para verificar possíveis diferenças da Fonte Experiências Diretas, de acordo com as variáveis de contexto, como apresentado na Tabela 38.

Tabela 38 – Análise de variância da Fonte Experiências Diretas, de acordo com os grupos de variáveis de contexto

Variáveis	Teste F (ANOVA)			Significância $p$	Grupos com diferenças significativas
	F	Graus de liberdade			
		entre	dentro		
Tipo de instituição que trabalha	0,68	3	453	0,564	-
Estrutura da instituição****	3,38	2	374	0,039	universidade e faculdade*
Quantidade de alunos por turma	0,57	3	453	0,632	-
Avaliação da infra-estrutura	2,47	3	453	0,06	-
Apoio do corpo administrativo	0,83	3	453	0,478	-
Liberdade para expressar idéias	0,10	3	453	0,957	-
Apoio dos colegas	0,48	3	453	0,694	-

\* Diferença significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )  
\*\*\*\* N = 377

Pode-se observar, na Tabela 38, que dentre as variáveis de contexto, apenas o tipo de estrutura organizacional da instituição apresentou diferença significativa, para os subgrupos de universidades e faculdades. Entretanto, esta diferença não pode ser confirmada, ao aplicar o *Tukey B*.

A fim de verificar em que medida as variáveis da atividade docente e as variáveis do contexto estão associadas às fontes de auto-eficácia docente, foram feitas análises correlacionais entre estas variáveis e cada uma das quatro fontes de informação.

Primeiramente, a Tabela 39 apresenta as correlações de *Pearson* entre a escala de Fontes de Auto-eficácia docente e as variáveis de atividade docente.

Tabela 39 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre os fatores da Escala de Fontes de Auto-Eficácia, de acordo com as variáveis de atividade docente

Variáveis de atividade docente	Coeficiente correlação Fator 1	Coeficiente correlação Fator 2	Coeficiente correlação Fator 3	Coeficiente correlação Fator 4
Faixa etária	-0,084	-0,069	0,041	-0,022
Tempo de formado	-0,094*	-0,084	0,006	0,012
Tempo de atuação no ensino superior	-0,073	-0,042	0,039	0,047
Jornada de trabalho semanal	0,074	0,039	0,072	0,078
Carga horária/sem. no ensino superior	0,028	0,029	0,027	0,113*
Preparo como docente	-0,208***	0,026	0,093*	0,081
Satisfação como docente	-0,149**	0,034	0,025	0,025

\*Correlação significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

Não se observou correlação significativamente diferente de zero entre o Fator 2 (Persuasão Social/Verbal) e as variáveis pessoais e de atividade docente. No que se refere ao Fator 1 (Estados Fisiológicos e Emocionais), foi verificada baixa e fraca correlação negativa significativamente diferente de zero entre esta fonte, tempo de formado, preparo como docente e o nível de satisfação como docente. Estes resultados sugerem que quanto maior os valores nestas variáveis, menor tende ser a influência desta fonte.

Em relação ao Fator 3 (Experiências Vicárias), encontrou-se baixa correlação positiva significativamente diferente de zero entre esta fonte e o preparo como docente, o que sugere que estas variáveis aumentam no mesmo sentido.

Por último, o Fator 4 (Experiências Diretas) correlacionou-se de forma baixa e significativamente positiva com a carga horária/semanal dedicada ao ensino superior, ou seja, existe uma associação entre o Fator 4 e a percepção do preparo docente, apesar de a correlação ser fraca.

Em seguida, foram analisadas as correlações entre as fontes de informação da auto-eficácia docente e as variáveis de contexto (Tabela 40).

Tabela 40 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre os fatores da Escala de Fontes de Auto-Eficácia, de acordo com as variáveis de contexto

Variáveis de contexto	Fator 1 Escala de Fontes de AE	Fator 2 Escala de Fontes de AE	Fator 3 Escala de Fontes de AE	Fator 4 Escala de Fontes de AE
Quantidade média de alunos por turma	-0,008	-0,007	-0,016	0,015
Avaliação da infra-estrutura	-0,079	-0,011	0,031	0,034
Apoio do corpo administrativo	-0,099*	0,020	0,097*	0,043
Liberdade para expressar idéias	-0,151**	-0,011	0,024	-0,015
Apoio dos colegas	-0,114*	0,040	0,079	0,034

\* Correlação significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa ( $p < 0,001$ )

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 40, observou-se que os Fatores 2 (Persuasão Social/Verbal) e 4 (Experiência Direta) não tiveram correlações significativas com nenhuma das variáveis de contexto. As avaliações dos docentes em relação ao apoio do corpo administrativo apresentam correlações baixas e significativamente diferentes de zero com o Fator 1 (Estados Fisiológicos e Emocionais) e 3 (Experiências Vicárias). Porém, nota-se que o aumento deste apoio é interpretado de maneira contrária em relação a Fonte 1, já que, de acordo com os resultados, quanto maior o sentimento de apoio, menor é a indicação desta fonte como construtora de auto-eficácia. Da mesma forma, as variáveis “Liberdade para Expressar Idéias” e “Apoio dos Colegas”

podem ser interpretadas em sentido contrário ao uso da Fonte 1 (Estados Fisiológicos e Emocionais).

A fim de verificar quanto as variáveis de atividade docente e de contexto contribuem para a explicação da escala de fontes de informação, foi feita uma análise de regressão múltipla tendo como variável dependente a pontuação no Fator 1 da escala de fontes e, como variáveis independentes, as variáveis de atividade docente e de contexto. A Tabela 41 mostra as estatísticas referentes à esta análise de regressão múltipla pela estimação *forward*.

Tabela 41 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais pela estimação *forward*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R <sup>2</sup> Múltiplo	R <sup>2</sup> ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,208(a)	0,043	0,041	1,24	0,043	20,605	1	455	0,000
2	0,238(b)	0,057	0,053	1,23	0,013	6,450	1	454	0,011
3	0,258(c)	0,067	0,060	1,22	0,010	4,779	1	453	0,02

1 - Intercepto (constante), Preparo como docente.

2 - Intercepto (constante), Preparo como docente, Liberdade para expressar idéias.

3 - Intercepto (constante), Preparo como docente, Liberdade para expressar idéias, Jornada de trabalho semanal

É possível verificar, por intermédio da estatística R<sup>2</sup> ajustado (Coeficiente de correlação múltiplo ao quadrado ajustado), que 4% da variância total desta fonte pode ser explicada pela variável “Preparo como docente”. Ao acrescentar no modelo a variável “Liberdade para expressar idéias”, percebe-se que 5,3% da variância total passa a ser explicada pelas duas variáveis, concomitantemente. Ao crescer a variável “Jornada de trabalho semanal” passa a 6,0% a ser explicada pelas três variáveis. Ao analisar as variáveis individualmente, verifica-se que o preparo docente é o que mais contribui para explicação de possíveis mudanças nas percepções de fontes de informação de auto-eficácia (Figura 17).

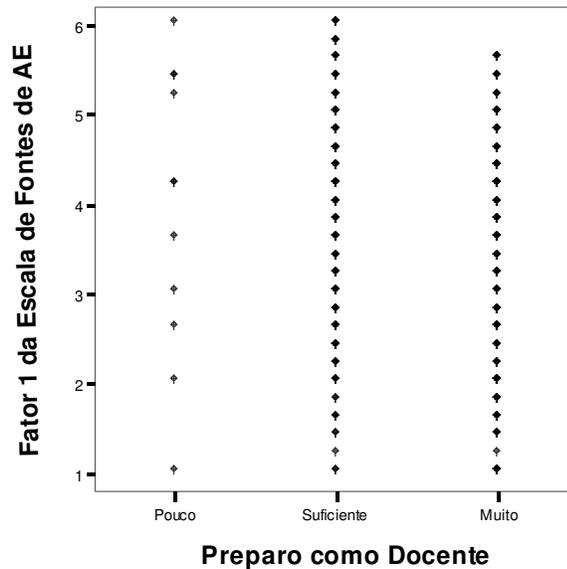


Figura 17 – Diagramas de dispersão e reta de regressão da Fonte 1 de Auto-Eficácia Docente média em função do preparo como docente.

Estes resultados indicam que uma porção pequena da Fonte de Estados Fisiológicos e Emocionais se deve ou pode ser melhor entendida por estas variáveis. Em relação à Fonte 2 – Persuasão Social/Verbal, nenhuma variável entrou como explicativa no modelo de regressão e isso pode ser explicado pelo fato de esta fonte não ter se correlacionado significativamente com nenhuma das variáveis de Atividade Docente e de Contexto.

A seguir, foi feita uma análise de regressão múltipla tendo como variável dependente a pontuação no Fator 3 da escala de fontes e, como variáveis independentes, as variáveis de atividade docente e de contexto. A Tabela 42 mostra as estatísticas referentes a esta análise de regressão múltipla pela estimação *forward*.

Tabela 42 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para Fonte Experiências Vicárias pela estimação *forward*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R <sup>2</sup> Múltiplo	R <sup>2</sup> ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,097(a)	0,009	0,007	0,93	0,009	4,32	1	455	0,038
1 -	Intercepto (constante), Apoio do corpo administrativo								

É possível verificar que somente 0,7% da variância total desta fonte pode ser explicada pela variável apoio do corpo administrativo. Estes resultados indicam que apenas uma porção pequena desta fonte se deve ou pode ser melhor entendida por esta variável.

Por fim, foi feita uma análise de regressão múltipla entre a pontuação média no Fator 4 da escala de fontes e as variáveis de atividade docente e de contexto. A Tabela 43 mostra as estatísticas referentes à esta análise de regressão múltipla pela estimação *forward*.

Tabela 43 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para Fonte Experiências Diretas pela estimação *forward*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R <sup>2</sup> Múltiplo	R <sup>2</sup> ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,113(a)	0,013	0,011	0,751	0,013	5,89	1	455	0,016
1 -	Intercepto (constante), Carga horária/semanal no Ensino Superior								

É possível verificar que 1,1% da variância total desta fonte pode ser explicada pela variável carga horária/semanal no ensino superior. Estes resultados indicam que apenas uma porção pequena desta fonte se deve ou pode ser melhor entendida por essa variável.

Finalmente, serão analisadas as relações entre as crenças de auto-eficácia docente e as fontes de informação de tais crenças contempladas em nosso estudo.

## 5.5. RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E AS FONTES DE INFORMAÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA

A análise das possíveis relações entre Auto-Eficácia docente e as Fontes de Auto-Eficácia estudadas podem ser observados na Tabela 44.

Tabela 44 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre a pontuação na Escala de Auto-Eficácia Docente e nas subescalas, de acordo com as Fontes de Auto-Eficácia

Escala de Fontes de AED	Coeficiente correlação	Coeficiente correlação	Coeficiente correlação
	Fator 1 - AE	Fator 2 - AE	Escala Geral AE
Fator 1 - Estados Fisiológicos e Emocionais	-0,207(**)	-0,233(**)	-0,226(**)
Fator 2 - Persuasão Social	0,192(**)	0,165(**)	0,188(**)
Fator 3 - Experiências Vicárias	0,241(**)	0,261(**)	0,259(**)
Fator 4 - Experiências Diretas	0,259(**)	0,239(**)	0,261(**)

\*Correlação significativa ( $p < 0,05$ ); \*\* muito significativa ( $p < 0,01$ ); \*\*\* altamente significativa

Ao se analisar as possíveis relações entre os escores dos participantes nas duas escalas, observou-se que existe fraca correlação positiva significativamente diferente de zero entre pontuação média na Escala de Auto-Eficácia Docente e nas suas subescalas (Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe), e os fatores da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente, com exceção da Fonte 1 (Estados Fisiológicos e Emocionais). Estes valores indicam que o uso das Fontes 2 (Persuasão Social/Verbal), 3 (Experiências Vicárias) e 4 (Experiências Diretas) aumentam no mesmo sentido que as crenças de Auto-

Eficácia Docente. E que, de forma oposta, o uso da Fonte 1 diminui com o aumento das crenças de Auto-Eficácia (Tabela 44) .

Estes resultados podem ser confirmados pela análise de regressão, considerando como variável predita ou dependente a crença de auto-eficácia docente e como variáveis predictoras as quatro Fontes de Auto-eficácia Docente (Tabela 45).

Tabela 45 – Estatísticas referentes à análise de regressão múltipla para pontuação total na Escala Auto-Eficácia Docente pela estimação *forward*

Modelo	Coeficiente Correlação (R Múltiplo)	R <sup>2</sup> Múltiplo	R <sup>2</sup> ajustado	Erro padrão estimativa	Estatísticas da mudança				
					Coeficiente quadrado mudança	F da mudança	Graus de liberdade		p mudança
							entre	dentro	
1	0,261(a)	0,068	0,066	1,39	0,068	33,27	1	455	0,000
2	0,402(b)	0,162	0,158	1,32	0,094	50,74	1	455	0,000
3	0,468(c)	0,219	0,214	1,27	0,057	33,24	1	455	0,000

1 - Intercepto (constante), Fonte 4

2 - Intercepto (constante), Fonte 4, Fonte 1

3 - Intercepto (constante), Fonte 4, Fonte 1, Fonte 3

Segundo a Tabela anterior, as fontes 1, 3 e 4 explicam 21,4% da Auto-Eficácia, sendo que a Fonte 4 explica mais que a Fonte 1 e a Fonte 3 menos que as anteriores. Assim, segundo os dados encontrados, a Fonte 4 (experiências diretas) sozinha prediz 6% das crenças de auto-eficácia e a inclusão do modelo da Fonte 1 (Estados Fisiológicos e Emocionais) aumenta a predição em 9,8%, ou seja, as duas fontes, conjuntamente, explicam 15,8%. Por fim, com a inclusão da Fonte 3, se obteve a maior variância explicada (21,4%). A visualização deste resultado pode ser também complementado pela Figura 18.

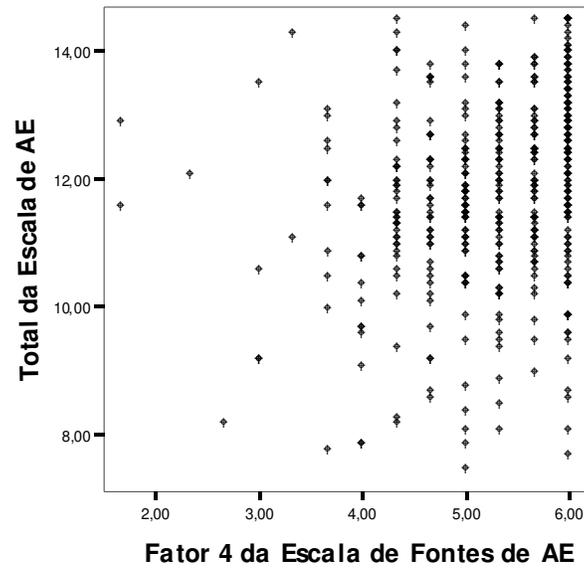


Figura 18 – Diagramas de dispersão e reta de regressão da Escala de Auto-Eficácia em função da Fonte 4 – Experiências Diretas



## 6. DISCUSSÃO

Considerando a perspectiva de que o presente estudo contemplou, como objetivo geral, investigar as crenças de auto-eficácia no ensino superior e, como objetivos específicos, identificar: a) as crenças de auto-eficácia de docentes no ensino superior, no geral, em termos de intencionalidade da ação docente e de manejo de classe; b) as relações das crenças de auto-eficácia com as variáveis pessoais, da atividade docente e de contexto; c) as fontes de auto-eficácia de docentes no ensino superior; d) as relações das fontes de auto-eficácia com as variáveis pessoais, da atividade docente e contexto; e) as possíveis relações entre as crenças de auto-eficácia e as fontes de auto-eficácia, este capítulo foi organizado de forma a contemplar, primeiramente, uma síntese dos principais resultados encontrados em nossa pesquisa, seguida da discussão destes, buscando-se a compreensão dos dados, com base na literatura pertinente aos construtos investigados, bem como traçar algumas considerações, possíveis implicações e limitações deste estudo, além de perspectivas para estudos futuros.

Como foi destacado anteriormente, as crenças que as pessoas têm sobre suas capacidades representam um componente crítico do esforço humano, pois seriam mediadoras de perseverança e determinação diante das adversidades circunstanciais da vida. No âmbito acadêmico isto é ainda mais evidente, não só no que diz respeito às crenças dos alunos, mas principalmente, as crenças de auto-eficácia docente e suas relações com a prática do professor e com o êxito acadêmico de seus alunos, já que, em síntese, influenciam nas estratégias didáticas adotadas pelo docente e em sua orientação para o processo educativo.

Sendo assim, se o docente considera que suas ações têm influência limitada no sucesso acadêmico de seus alunos, é provável que diminuirá seus esforços para empreender novas estratégias de ensino, a fim de provocar melhorias no desempenho de seus alunos. Entretanto, docentes que abrigam altas crenças de auto-eficácia usarão uma

variedade ampla de atividades educacionais inovadoras, atividades estas que serão capazes de melhorar a aprendizagem dos alunos com desempenho acadêmico baixo ou daqueles com problemas comportamentais; constantemente buscam formas para melhorar a motivação do aluno e a excelência docente e, em última instância, a aprendizagem do aluno. Com isso, a compreensão da auto-eficácia docente proporciona pautas de interesse para gestores e docentes e, assim, a possibilidade de desenhar espaços capazes de nutrir e, principalmente, de potencializar a auto-eficácia docente, a motivação e por sua vez, a excelência acadêmica.

Com base nos resultados encontrados em nosso estudo podemos sintetizar que, apesar da variação da força da crença de auto-eficácia, dependendo das ações que compõem os itens propostos no instrumento, de modo geral a amostra de docentes do ensino superior pesquisada expressou crenças de Auto-Eficácia Docente com tendências altas, tanto na escala geral, como nas subescalas de Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe. Também confirmaram o peso das diferentes Fontes de Informação de Auto-Eficácia postuladas por Bandura (1997, 1999), indicando maior nível de concordância em relação à influência das Experiências Diretas, seguida de Persuasão Social e de Experiências Vicárias e, por último dos Estados Fisiológicos e Emocionais.

### ***As Crenças de Auto-Eficácia Docente no Ensino Superior***

Conforme verificamos exaustivamente na literatura, crenças de auto-eficácia expressas por valores mais altos tendem a predizer perseverança e o esforço diante de situações difíceis. Por outro lado, crenças de auto-eficácia de baixa intensidade são facilmente questionadas, quando diante de dificuldades (BANDURA, 1986; 1997).

A título de comparação, tanto no contexto nacional, como no internacional, estudos recentes realizados com professores, inclusive em outros níveis e domínios de ensino, encontraram escores de crenças de auto-eficácia com tendências medianas e altas.

laochite (2007) e Venditti Júnior (2005), em pesquisas realizadas com professores de educação física, nas quais fizeram uso do mesmo instrumento aqui utilizado (POLYDORO *et al.*, 2004), também encontraram tendência a altas crenças de auto-eficácia. Por outro lado, Bzuneck (1996), ao investigar as crenças de auto-eficácia de professores das primeiras séries do ensino fundamental, identificou, entre os participantes da amostra, escores intermediários de senso de eficácia pessoal e senso de eficácia do ensino, assim como Luppi (2003) e Goya, Bzuneck e Guimarães (2008), que também encontraram resultados medianos no contexto do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente. Já Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), em estudo realizado com professores e futuros professores, observou escores com tendências altas, tanto na escala de crenças de eficácia do professor, como também nas subescalas de estratégias instrucionais, engajamento do aluno e gerenciamento de sala de aula, sendo que este último fator foi o que apresentou a menor média.

No domínio específico do ensino superior, porém, no contexto internacional, Prieto Navarro (2005; 2007) e Bailey (1999), ao investigarem as crenças de auto-eficácia docente de professores universitários, encontraram médias consideradas altas, corroborando os resultados aqui identificados. Prieto Navarro (2007) tem assinalado que os professores universitários que manifestam um acentuado sentimento de responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos são também os que têm maior nível de expectativas de eficácia.

Ainda que os resultados aqui encontrados sejam compatíveis com muitos estudos já realizados, as altas crenças de Auto-Eficácia Docente encontradas na escala geral e nas subescalas (Intencionalidade de Ação Docente e Manejo de Classe) são, de certa forma, surpreendentes, já que as condições de ensino e as tensões pelas quais muitas vezes passa o docente do ensino superior, nos últimos anos no Brasil não são poucas: exigências de alta produtividade em pesquisa e publicações, competitividade, níveis cada vez mais heterogêneos de alunos que acessam ao ensino superior, turmas numerosas, baixos salários, baixo nível de apoio individualizado de modo a proporcionar melhor desenvolvimento de sua docência etc., motivos de sobra para colocar em xeque as suas crenças de eficácia para o ensino. Entretanto, em detrimento aos obstáculos vivenciados

por quem exerce a docência no ensino superior, os resultados apontam esta tendência a altas crenças de auto-eficácia.

Várias hipóteses podem ser levantadas, na tentativa de compreender tais resultados, dentre elas, não se descarta a apontada por Covington (1984), e também citada por Bzuneck (1996), ao sugerirem que responder a um questionário, ainda que de forma anônima, representa expor-se psicologicamente ao julgamento alheio, mesmo que imaginário. No caso dos docentes do ensino superior, supomos que soma-se a isto a imagem socialmente construída de profissionais altamente capacitados para o ensino, o que pode gerar nos participantes uma tentativa de auto preservar-se, manipulando os dados, mesmo que sem a intenção de o fazer.

Por outro lado, descartando-se a possibilidade de manipulação não intencional dos dados, por parte dos participantes, em relação às crenças de auto-eficácia, os escores altos podem ser interpretados como crenças otimistas. Bandura (1989) afirma ser preferível crenças exageradamente otimistas em relação à auto-eficácia que avaliações realistas, já que as primeiras geram realizações e desempenhos mais apreciáveis.

Além disto, destaca-se as implicações das altas crenças de auto-eficácia docente apontadas por Woolfolk Hoy e Davis (2005), ao afirmarem que professores com elevadas crenças de auto-eficácia docente tendem a apresentar maiores níveis de planejamento, organização, persistência, resiliência e entusiasmo, além de serem mais receptivos à novos métodos de ensino e menos críticos aos erros dos alunos.

Em relação às médias nas subescalas, pode-se verificar média ligeiramente mais alta no Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente, quando comparada ao Fator 2 – Manejo de Classe. Tal diferença entre as subescalas também foi encontrada no estudo realizado por laochite (2007).

Na subescala de Intencionalidade da Ação observou-se uma tendência de crenças de auto-eficácia mais altas em todos os itens, principalmente no de número 20, ou seja, os participantes da amostra percebem-se altamente capazes de propor uma explicação ou

exemplo alternativo, quando os alunos estão confusos. Entretanto, os participantes expressaram crenças com tendências um pouco mais baixas que os demais aspectos mensurados em relação ao item que diz respeito ao que podem fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos, ainda que em ambos os itens (propor nova explicação e ajuste ao nível dos alunos) as médias encontrarem-se na mediana. Este resultado corrobora o encontrado por laochite (2007).

Uma hipótese para se compreender julgamentos menos otimistas neste aspecto, por parte do grupo de docentes participantes, é a realidade enfrentada por muitos docentes, ao atenderem às necessidades de cada aluno, em se tratando de turmas numerosas, como é o caso de muitas salas no ensino superior, principalmente em instituições privadas. Um dos participantes da pesquisa relatou, por *e-mail*, as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano, como docente, que reflete a realidade de muitos que atuam no ensino superior:

*“(...) descobri que, em média, 2/3 da turma não sabe o básico do ensino fundamental (...) estou falando de um curso superior público e de qualidade. O melhor e o único gratuito da cidade (...) preciso de aulas extras pra revisar a matéria do ensino fundamental e médio para depois poder começar o conteúdo da matéria (...)” (SIC, 2008).*

Prieto Navarro (2007) salienta que, ensinar alunos cujo rendimento é baixo normalmente requer mais destreza e é mais arriscado que ensinar alunos mais capazes. Por esta razão alguns docentes podem duvidar de sua capacidade para ensinar bem alunos que tenham necessidades específicas. Entretanto, como detectado em nosso estudo, podem continuar acreditando na sua capacidade de oferecer exemplos ou explicações alternativas para a turma como um todo, como indica os escores encontrados no item 20 desta subescala.

Outro fator relevante é o de que, pelo próprio perfil do aluno do ensino superior, é comum um distanciamento maior do docente em detrimento da aproximação de seus pares, além do tempo reduzido dedicado à cada disciplina (muitas vezes contemplada em um único semestre), o que demanda, por parte do docente, maior investimento em estratégias relacionais que, também, lhe permita detectar as necessidades educacionais específicas de

cada aluno e, dessa forma, investir em novas abordagens pedagógicas, a fim de atendê-los.

Na dimensão da Auto-Eficácia de Manejo de Classe, ainda que com resultados medianos em todos os itens, os participantes expressaram crenças ligeiramente mais baixas, quando comparados à Intencionalidade da Ação Docente, o que vem ao encontro das constantes “queixas” dos docentes, inclusive no ensino superior, em relação à dificuldade de gerenciar comportamentos diversos dos alunos e soma-se aos resultados encontrados por laochite (2007). Os escores mais altos nesta subescala foram encontrados no item que refere-se à capacidade de responder a um aluno desafiador, indicando que, em termos de gerenciamento de sala de aula, os docentes participantes julgaram-se amplamente capazes de gerenciar os alunos considerados desafiadores.

Nesta dimensão da auto-eficácia, o item com menor escore médio refere-se à possibilidade de orientar os pais a ajudar os filhos a realizarem bem as atividades acadêmicas. Estes dados concordam com outros estudos, tais como laochite (2007), Tschannen-Moran Woolfolk Hoy (2007), que também identificaram crenças mais baixas em relação ao “suporte aos pais”, e corroboram a queixa quase que unânime, no contexto educacional, sobre a dificuldade encontrada para envolver os pais no processo de aprendizagem de seus filhos.

Por outro lado, apesar da ênfase social e teoricamente atribuída à participação e envolvimento dos pais no desenvolvimento acadêmico de seus filhos, tal dado pode refletir uma outra especificidade do ensino superior, ao atender, em sua grande maioria, alunos que já atingiram a maioridade e, portanto, respondem juridicamente por si. Dessa forma, muitas vezes o corpo docente só vem a conhecer os pais ou familiares desse aluno, na ocasião da colação de grau. Diferentemente dos níveis da educação básica, no ensino superior não há planejamento de sessões de atendimento aos pais ou reuniões que tenham, por finalidade, discutir questões relacionadas ao desempenho discente, propostas de melhoria, orientações aos pais e alunos etc.

Assim como Bandura (1997), entendemos que o grau de participação e envolvimento dos pais na formação acadêmica de seus filhos contribui para o que denominamos escola eficaz, entretanto, dada as especificidades do ensino superior, na percepção dos docentes participantes, tal envolvimento parece ainda mais distante de ser atingido, o que se reflete em crenças de auto-eficácia mais baixas que as demais avaliadas.

Em relação à variância das médias, foram encontradas diferenças significativas em relação a algumas variáveis de atividade docente e de contexto, que podem ser observadas, de forma paralela, na Tabela 46.

Tabela 46 – Diferenças Significativas das Crenças de Auto-Eficácia em relação às Variáveis Estudadas

<b>AUTO-EFICÁCIA DOCENTE</b>	<b>INTENCIONALIDADE DOCENTE</b>	<b>MANEJO DE CLASSE</b>
<input type="checkbox"/> Tempo de atuação no ES: + de 30 anos <input type="checkbox"/> Jornada de Trabalho semanal : acima de 40 horas semanais <input type="checkbox"/> Preparo como Docente: muito preparado <input type="checkbox"/> Satisfação como Docente: muito satisfeito <input type="checkbox"/> Avaliação positiva da Infra-estrutura <input type="checkbox"/> Apoio do corpo administrativo: suficiente e muito apoio <input type="checkbox"/> Liberdade para expressar idéias <input type="checkbox"/> Apoio dos colegas	<input type="checkbox"/> Tempo de atuação no ES: + de 30 anos <input type="checkbox"/> Jornada de Trabalho semanal: acima de 40 horas semanais <input type="checkbox"/> Jornada de Trabalho no ES + de 40 horas <input type="checkbox"/> Preparo como Docente: muito preparado <input type="checkbox"/> Satisfação como Docente: muito satisfeito <input type="checkbox"/> Avaliação positiva da Infra-estrutura <input type="checkbox"/> Apoio do corpo administrativo: suficiente e muito apoio <input type="checkbox"/> Liberdade para expressar idéias <input type="checkbox"/> Apoio dos colegas	<input type="checkbox"/> Tempo de atuação no ES: + de 30 anos <input type="checkbox"/> Preparo como Docente: muito preparado <input type="checkbox"/> Satisfação como Docente: muito satisfeito <input type="checkbox"/> Avaliação positiva da Infra-estrutura <input type="checkbox"/> Apoio do corpo administrativo: suficiente e muito apoio <input type="checkbox"/> Liberdade para expressar idéias <input type="checkbox"/> Apoio dos Colegas

Como podemos observar, em termos das diferenças de crenças de Auto-Eficácia Docente, segundo as variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto, a análise estatística das médias destas crenças de Auto-Eficácia, no geral, indicou diferenças significativas em termos das variáveis Tempo de Atuação no ensino superior, Jornada de Trabalho Semanal, Preparo como Docente, Satisfação como Docente, Avaliação da Infra-estrutura e Apoio do Corpo Administrativo, que apresentaram tendências a crenças de

Auto-Eficácia mais altas. Também foram constatadas diferenças significativas em relação às variáveis de Liberdade de Expressar Idéias e Apoio dos Colegas.

Em termos da subescala Intencionalidade da Ação Docente, a análise das diferenças das médias em termos de Tempo de Atuação no Ensino Superior, Jornada de Trabalho Semanal e Carga Horária Semanal no ensino superior, Preparo como Docente, Satisfação como docente, Avaliação da infra-estrutura e Apoio do corpo administrativo, indicaram diferenças significativas a favor de cada um desses subgrupos, ou seja, estes grupos de participantes apresentam tendência a crenças mais altas nesta subescala. Foram identificadas, também, diferenças significativas em termos de Liberdade de Expressar Idéias e Apoio dos Colegas, sendo que o mesmo se deu na subescala de Manejo de Classe.

Na subescala Manejo de Classe, os subgrupos de variáveis que indicaram diferenças significativas a favor, em termos de média foram: Tempo de Atuação no ensino superior, Preparo como Docente, Satisfação como Docente, Avaliação da Infra-estrutura da Instituição e Apoio do Corpo Administrativo.

Em relação à variável de Liberdade para Expressar Idéias os resultados indicam que os docentes que não a percebem, em seu ambiente de trabalho, tendem a apresentar baixas crenças de auto-eficácia, tanto na escala no geral, como nos fatores de Intencionalidade da Ação Docente e de Manejo de Classe, quando comparados aos demais. O mesmo pode ser verificado em termos do Apoio dos Colegas, já que aqueles que se percebem pouco apoiados abrigam crenças mais baixas em relação aos demais participantes.

Em relação ao tempo de atuação no ensino superior, ainda que o resultado tenha indicado que os docentes da amostra com mais de 30 anos de atuação se diferenciaram significativamente dos demais grupos, apontando crenças de auto-eficácia docente mais altas, alguns estudos que analisaram a influência de algumas variáveis demográficas na percepção de auto-eficácia vêm apontando que os professores com mais tempo de

exercício do ensino acusaram, como grupo, um rebaixamento do senso de auto-eficácia (BZUNECK, 1996; BOOK e BYERS, 1988).

Por outro lado, é possível relacionar os resultados aqui encontrados com o estudo realizado por Torre Cruz e Casanova Arias (2008), com aspirantes a docentes e docentes experientes da educação infantil e primária, que constatou, no grupo de professores em exercício, que aqueles que têm maior experiência profissional atribuíam-se maior capacidade de afetar, de forma positiva, o resultado acadêmico dos alunos.

Ainda nesta linha, Prieto Navarro (2005; 2007) também encontrou, entre docentes universitários, que os professores mais experientes superam os professores principiantes em termos de crenças, confiando mais em sua capacidade para utilizar as distintas estratégias didáticas analisadas. A autora acrescenta ainda que, os professores universitários mais experientes se sentem mais satisfeitos com a docência, percebem mais apoio, por parte da instituição, e se sentem mais comprometidos com a profissão, em termos de permanecer nela.

Apesar da preocupação que a literatura traz, a respeito de professores em final de carreira possuírem crenças mais cristalizadas (BZUNECK, 1996; GOYA, BZUNECK e GUIMARÃES, 2008, entre outros) e, portanto, mais difíceis de alteração, e que professores com poucos anos de experiência tendem a ser mais otimistas a respeito das expectativas que têm sobre seus alunos (DELGADO e BARCO, 1999), a nossa constatação de crenças de auto-eficácia docente um pouco mais altas entre os docentes com mais de 30 anos de experiência da amostra estudada talvez possa ser justificada, tanto pela possibilidade de terem vivenciado melhores condições contextuais que as vivenciadas no ensino superior atualmente, como já citado anteriormente, como também, pelo fato de sua extensa trajetória ter-lhes favorecido uma ampla gama de experiências de domínio, entre outras, o que se converteria em ótimas fontes de informação para o desenvolvimento e manutenção de altas crenças de auto-eficácia docente.

Com relação à Jornada de Trabalho Semanal, foram indicadas diferenças significativas tanto nas crenças de Auto-Eficácia Docente, no geral, como para o fator

Intencionalidade da Ação Docente, a favor daqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais. Tal dado nos parece surpreendente, visto que se imagina que um docente que tenha uma jornada de trabalho semanal maior esteja mais suscetível ao estresse ou esgotamento profissional que, por sua vez, afetariam as crenças de auto-eficácia docente. Entretanto, há de se pensar na hipótese desta extensa jornada lhe suprir com a maior probabilidade de ocorrência de experiências de êxito, o que poderia retroalimentar ou incrementar suas crenças de auto-eficácia docente.

Apesar de tal resultado causar surpresa, já que uma maior carga horária semanal implicaria, hipoteticamente, a maior exposição aos revezes intrínsecos à docência, comentados anteriormente, não podemos deixar de considerar a possibilidade de este subgrupo de participantes se enquadrarem àqueles que têm dedicação exclusiva, a despeito da extensa carga horária semanal dedicada ao ensino superior. Assim, provavelmente, dispensem uma carga horária bem menor ao ensino propriamente dito, tendo disponibilidade maior para outras atividades inerentes à docência de modo remunerado. Também não devemos descartar a hipótese de, mesmo diante da extensa carga horária, outras variáveis estarem operando conjuntamente e de forma favorável às percepções docentes.

No que diz respeito à percepção do Preparo como Docente, lembramos que os participantes que se avaliam como muito preparados expressaram crenças de Auto-Eficácia Docente mais altas que os demais subgrupos desta variável, tanto na escala geral como nas subescalas de Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe. Tais dados são condizentes com os encontrados por laochite (2007).

Na mesma direção, a literatura também vem indicando a influência da percepção de preparo para o ensino nas crenças de auto-eficácia. Em relação ao preparo docente Prieto Navarro (2007) afirma que os docentes do ensino superior têm que ensinar a alunos de níveis diversos e é preciso que sejam capazes de se adaptar à matéria que irão lecionar, independente de sua formação ou interesse profissional. A autora acrescenta ainda que os docentes se sentem mais eficazes quando lecionam em turmas nas quais se sentem mais preparados.

Prieto Navarro (2004; 2007) agrega compreensão a esta análise, ao afirmar que a auto-eficácia docente é maior nos professores que se sentem preparados para ensinar sua disciplina. A autora acrescenta que, em todas as dimensões didáticas, estes professores superam significativamente na auto-eficácia os que não se sentem preparados para ensinar.

Knoblauch e Woolfolk Hoy (2007) salientam o papel exercido pela formação acadêmica na constituição de crenças de auto-eficácia, além da construção de conhecimentos e habilidades pedagógicas. Apesar de tal evidência ter sido constatada, por estes autores, na formação inicial de professores, talvez possamos ampliá-lo aos níveis posteriores de formação (*lato e stricto sensu*), em se tratando de docentes do ensino superior. Além disso, na medida em que a grande maioria dos participantes apresentam altos níveis de capacitação, tal característica pode contribuir para a percepção positiva do seu nível de preparo docente que, por sua vez, amplia a possibilidade para perceber, de modo positivo, sua capacidade enquanto docente.

Como observado na Tabela 46, foram identificadas diferenças significativas, tanto nas crenças de Auto-Eficácia Docente no geral, como para o fator Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe em relação à Satisfação como Docente. Tal dado pode ser compreendido, com base nas afirmações de Bandura (1997) e Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy (1998), quando destacam que a satisfação com o trabalho tende a mobilizar o professor a empreender mais esforço, ainda que diante das dificuldades, no sentido de encontrar soluções, ou mesmo criá-las, para superar os obstáculos. Conseqüentemente, são mais passíveis de vivenciar experiências de sucesso no ensino, o que incrementaria suas crenças de eficácia docente.

Seifert e Umbach (2008), ao estudarem os efeitos das características demográficas e contextuais da faculdade nas dimensões da satisfação no trabalho<sup>17</sup>, salientam que,

---

<sup>17</sup> Segundo os autores (SEIFERT e UMBACH, 2008, p. 357), a satisfação de trabalho se refere “a uma orientação afetiva global, por parte do indivíduo, em direção ao trabalho que está ocupando”. Os autores destacaram no estudo diversas dimensões de satisfação do trabalho subdivididas em duas categorias: intrínsecas (referentes ao trabalho propriamente dito) e extrínsecas (representadas pelas facetas do trabalho, relacionadas à tarefa propriamente dita).

embora as universidades possam ter limitações reais em sua possibilidade de modificar, a curto prazo, a estrutura salarial dos docentes, caso tenham a compreensão dos efeitos de outras dimensões da satisfação docente, poderiam somar esforços para melhorar o clima organizacional como um todo, principalmente no que diz respeito ao relacionamento com os colegas.

Estudo realizado por Caprara *et al.* (2006) também indica que as crenças de auto-eficácia dos professores afetam a satisfação do aluno, bem como a realização acadêmica dos mesmos, além da própria satisfação do professor. Tal idéia é corroborada por Leithwood e McAdie (2007), ao destacarem que a satisfação com a docência é um importante componente do ensino diretamente relacionado ao desempenho do professor.

Bandura (1997) também oferece contribuição para a leitura de tais dados, ao postular que existe uma relação recíproca entre as condições do ambiente, as características do indivíduo e a forma como este se comporta. Assim, professores com altos níveis de satisfação com a docência provavelmente estão bastante motivados naquilo que fazem e que, por sua vez, influenciaria no estabelecimento de metas e nas estratégias e nível de persistência adotados para atingi-las e, conseqüentemente, retroalimentaria suas crenças de eficácia pessoal.

Em relação à Avaliação da Infra-estrutura da Instituição, identificou-se que os docentes que consideram a infra-estrutura suficiente e mais que suficiente à sua prática tendem a expressar crenças de auto-eficácia mais altas que os demais subgrupos, tanto na Escala de Auto-Eficácia em geral como nas subescalas Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de classe. Por outro lado, os professores que avaliaram a infra-estrutura como insuficiente obtiveram menores médias na Escala de Auto-Eficácia docente que os demais participantes. Corroborando os dados encontrados, é interessante ressaltar, conforme Esteve (1998) afirma, que quando os professores têm que trabalhar sem os recursos necessários e esta situação persiste por muito tempo, produz-se uma reação inibitória no professorado, que por sua vez, acaba perdendo a ilusão pelo ensino. Por outro lado,

---

Dentre as dimensões de satisfação com o trabalho estudadas estariam: a financeira, carreira, relação com os colegas, interesse pessoal pelo trabalho, suficiência de recursos, quantidade e qualidade de demandas (publicações, por exemplo) etc.

Bandura (1997) enfatiza que administrar condições adversas e dominar tarefas difíceis intensifica a força da auto-eficácia

Em relação à percepção do Apoio do Corpo Administrativo, como foi possível observar, foram encontradas diferenças altamente significativas de crenças de Auto-Eficácia Docente. Tal dado é bastante coerente, à medida que a literatura indica que professores com maior auto-eficácia percebida e melhores recursos de apoio (apoio social, recursos didáticos e materiais) têm menor probabilidade de desenvolver esgotamento nervoso, estresse ou *burnout* (DOMÉNECH, 2005). Entretanto, com base em pesquisa realizada com professores do nível médio, o autor afirma que o nível de esgotamento nervoso do professor é fundamentalmente determinado pela auto-eficácia e que os recursos de apoio exerceriam um papel menor de influência neste aspecto. Por outro lado, Prieto Navarro (2007) confirma que o reconhecimento e apoio dos líderes da instituição e a possibilidade de participar na tomada de decisões afetam positivamente a auto-eficácia dos professores.

Verificou-se, em relação à Liberdade para Expressar Idéias, tanto nas crenças de Auto-Eficácia Docente, em geral, como para os fatores Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe, que os docentes que não se consideram livres para expressar idéias tendem a apresentar crenças de auto-eficácia mais baixas que os demais. Delgado e Barco (1999) salientam que os estudos sobre a satisfação no trabalho coincidem, ao confirmarem que esta está relacionada ao nível participação e à tomada de decisões. Segundo os autores, o mesmo ocorre quando o professor percebe que pode tomar parte nas decisões que o afetam. Os autores acrescentam ainda que a autonomia e liberdade do professor na hora de elaborar seus programas e estruturar sua tarefa docente, e os sentimentos de independência que derivam disso, atuam de forma positiva sobre os sentimentos de auto-eficácia.

No que diz respeito à percepção de Apoio dos Colegas, os resultados também apontaram que os docentes que se sentem pouco apoiados por seus pares tendem a apresentar crenças de auto-eficácia docente mais baixas em relação aos demais participantes. Este resultado é compatível com vários estudos, dentre eles os de Delgado e

Barco (1999) e Prieto Navarro (2007), os quais sugerem que as estruturas educacionais que oferecem aos professores oportunidades de interação têm efeitos positivos sobre suas crenças de auto-eficácia, que por sua vez, influenciam as atitudes do professor e o desempenho de seus alunos.

Como vimos, alguns dos resultados são compatíveis com estudos localizados na literatura, já outros, demonstram divergência dos resultados aqui encontrados, portanto, também merecem ser discutidos, a título de comparação, ainda que não tenhamos identificado diferenças significativas entre as médias.

Ao analisar as diferenças de crenças e auto-eficácia de acordo com a faixa etária, verificou-se que não houve diferença significativa nas crenças expressadas apenas nos escores dos docentes. Entretanto, tais resultados merecem comparação com o que algumas pesquisas encontraram, ao analisarem a influência da variável faixa etária.

Bzuneck (1996), com base em levantamento de estudos anteriores, porém no ensino fundamental, verificou que professores com mais idade ou mais tempo de magistério têm mais baixo senso de eficácia pessoal e de eficácia quanto ao ensino. Entretanto, em estudo com professores do ensino fundamental, o autor também encontrou entre o grupo de professores com mais de 40 anos e que lecionam para a 1ª e 2ª séries crenças de eficácia pessoal mais altas que o grupo mais jovem (até 30 anos). Por outro lado, no grupo de professoras que lecionam para turmas de 3ª e 4ª séries não houve diferença nas crenças de eficácia pessoal, considerando as faixas etárias estudadas.

A pesquisa realizada por Flores e Fernández-Castro (2004), também detectou médias distintas de crenças para cada grupo de idade dos docentes do ensino secundário. A percepção da eficácia pessoal do professor se mostrou mais baixa no grupo de docentes jovens que nos outros grupos de idade e, a crença na eficácia da docência no geral foi mais alta no grupo de docentes mais velhos que nos outros grupos. Entretanto, no estudo de Flores e Fernández-Castro (2004) tais diferenças entre grupos também não chegaram a ser consideradas estatisticamente significativas.

Consideramos também importante ressaltar que os docentes que hoje encontram-se em faixas de idade mais altas provavelmente vivenciaram, no início de suas carreiras, circunstâncias muito diferentes das dos docentes que a iniciam nos dias atuais, conforme já assinalado anteriormente, o que talvez explicasse uma leve tendência às mais altas crenças para os docentes daquela faixa etária, apesar de elas não terem se confirmado no teste *post hoc*. Há também a possibilidade de suas crenças de eficácia estarem sendo mediadas pela memória de experiências de domínio, como assinalado por Milner e Woolfolk e Hoy (2003), quando não, por tais experiências diretas presentes nos dias atuais.

Em relação à variável nível de formação, na qual também não foram encontradas diferenças significativas, em termos do nível de titulação, a pesquisa realizada por Prieto Navarro (2005) encontrou que uma maior formação acadêmica (grau de doutor, por exemplo) não determinam diferenças significativas nas crenças de auto-eficácia docente do professorado universitário.

A variável gênero, também não revelou diferença significativa de crenças de auto-eficácia no geral e nas suas subescalas, e tais dados corroboram a pesquisa realizada por Bailey (1999) com professores pesquisadores (do ensino superior), com foco na motivação e auto-eficácia para o ensino e a pesquisa, estudo que também não encontrou diferença significativa entre gêneros, apesar de as mulheres terem pontuado como mais motivadas para o ensino que os homens.

Apesar de a literatura apontar para a influência (direta ou indireta) do tamanho da turma nas crenças de auto-eficácia do professor, já que seria mais difícil dirigir e atingir a implicação de todos alunos quando as classes são mais numerosas, implicando crenças mais baixas de auto-eficácia (PIETRO NAVARRO, 2007; BZUNECK, 1996; FRENCH, 1993; RAUDENBUSH, ROWEN e CHEONG, 1992), no presente estudo não foram encontradas diferenças significativas nas escala de auto-eficácia docente geral e em ambas as subescalas em função da quantidade de alunos por turma.

Um dado que deve ser considerado, em relação a esta discrepância com os dados encontrados em pesquisas anteriores, relativo à influência do número da turma nas crenças

de auto-eficácia docente, seria a possível influência da idade dos alunos das respectivas turmas dos professores investigados, ou seja, quanto mais jovens os alunos mais faria diferença para a percepção do professor sobre turmas numerosas, entretanto, em qualquer das situações, turmas numerosas dificultam o atendimento individualizado. French (1993) complementa, afirmando que, dependendo das características dos alunos (necessidades especiais, grau de envolvimento e de motivação, carência de conhecimentos prévios etc.), uma turma pequena pode dar mais trabalho que uma turma numerosa.

Ao verificar em que medida as variáveis da atividade docente e do contexto estão associadas às crenças de Auto-Eficácia Docente, as análises correlacionais entre estas e a pontuação média na escala de Auto-Eficácia Docente evidenciaram baixa correlação positiva e muito significativa entre tempo de atuação e satisfação como docente, e as pontuações na escala de Auto-Eficácia Docente e suas subescalas, indicando que, conforme aumenta o tempo de atuação e o nível de satisfação dos docentes, também tendem a aumentar as crenças de Auto-Eficácia Docente. Já em relação à Jornada de Trabalho semanal, identificou-se uma correlação baixa positiva significativamente diferente de zero com a escala de Auto-Eficácia e o fator Intencionalidade da Ação Docente, indicando que os docentes com maiores Jornadas de Trabalho têm tendência para apresentar crenças mais altas de Auto-eficácia Docente, tanto na escala total como na subescala de Intencionalidade da Ação Docente. Também foram verificadas correlações moderadas positivas e significativamente diferentes de zero entre o Preparo como Docente, e as crenças de Auto-Eficácia Docente no geral e nos dois fatores estudados (subescala de Intencionalidade da Ação Docente e de Manejo de Classe).

Quanto à relação entre a pontuação total na escala de Auto-Eficácia Docente e seus fatores, e as variáveis do contexto, observou-se que existe correlação baixa positiva e muito significativa entre estas crenças, a Avaliação da Infra-estrutura, o Apoio do Corpo Administrativo, a Liberdade para Expressar Idéias e o Apoio dos Pares, indicando que quanto mais suficientes estas variáveis, maiores são as tendências para apresentar crenças mais altas de Auto-Eficácia Docente (no geral e nos fatores estudados).

Em relação à correlação significativa nos escores da Escala de Auto-Eficácia Docente e a variável satisfação docente, estudo realizado por Doménech (2005) para examinar o papel moderador que a auto-eficácia percebida e os recursos escolares de enfrentamento disponíveis para superar ou neutralizar as dificuldades surgidas no decorrer da docência exercem sobre o esgotamento dos professores, mostra que grupos de professores com alta auto-eficácia percebida para a instrução e gerenciamento de aula foram os que mostraram sofrer menor nível de desgaste docente, quer dizer, se sentem mais satisfeitos por seu trabalho, mais motivados e mais implicados por este, além de menos estresse e ansiedade (independentemente de que os recursos do centro educacional fossem muitos ou poucos). O autor concluiu que a auto-eficácia tem maior capacidade preditiva sobre as dimensões do desgaste docente (nível de satisfação com o trabalho) que os recursos escolares.

Quanto à relação entre a pontuação total na Escala de Auto-Eficácia Docente e seus fatores, e a correlação baixa positiva e muito significativa entre as crenças, a avaliação da infra-estrutura, o apoio do corpo administrativo, a liberdade para expressar idéias e o apoio dos pares, lembramos que no modelo de determinismo recíproco, defendido por Bandura (1977), segundo o qual, tanto os fatores pessoais internos como os fatores situacionais e os comportamentais, são determinantes que atuam num processo de interação recíproca triádica. Assim, as pessoas com suas interações produzem condições ambientais que, por sua vez, afetam seu comportamento. Por outro lado, as experiências geradas pelo comportamento também determinam as cognições do sujeito. Quando as condições do contexto obrigam, direta ou indiretamente, o professor à determinada conduta, estas se convertem nos principais determinantes do comportamento. Por outro lado, quando os imperativos do contexto são débeis, os fatores pessoais são os que atuam com mais força, determinando o comportamento (DELGADO e BARCO, 1999).

Em relação ao apoio dos colegas, um dos importantes preditores de auto-eficácia docente, como apontado acima, cabe um alerta, com base na afirmação de Delgado e Barco (1999) que destacam que, muitas, vezes, o clima competitivo gerado pela instituição, na criação de esquemas de promoção em função da qualidade da docência, quando não da quantidade de pesquisa ou publicações realizadas, o que pode gerar relações ambivalentes

entre os companheiros, o que entorpeceria a percepção do grupo como fonte de apoio social, solidariedade e confiança mútua. Assim, este clima competitivo pode gerar dúvidas entre os professores sobre a conveniência de compartilhar com os colegas problemas e preocupações próprias de sua atuação como docente.

Em relação à contribuição das variáveis para a explicação da Escala de Auto-Eficácia, foi possível verificar que 11,4% da variância total da escala pode ser explicada pela variável preparo como docente. Ao acrescentar no modelo a variável liberdade para expressar idéias, percebe-se que 15% da variância total da escala passa a ser explicada pelas duas variáveis, concomitantemente. Ao crescer a variável satisfação como docente passa a 16,3% a ser explicada pelas três variáveis. Por fim, a avaliação da infra-estrutura simultaneamente às demais explica 16,9%. Ao se analisar as variáveis individualmente, verifica-se que o preparo docente é o que mais contribui para explicação de possíveis mudanças nas crenças de auto-eficácia docente. Tais resultados destacam, ainda mais, o papel que tais variáveis exercem na constituição das crenças de auto-eficácia, indicado na literatura, em especial a auto-avaliação de preparo docente.

Em termos da relevância do preparo docente, cabe lembrar alguns estudos de acompanhamento de docentes universitários que avaliaram o impacto do treinamento pedagógico destes nas abordagens de ensino e nas crenças de auto-eficácia docente (POSTAREF, LINDBLOM-YLÄNE e NEVGI, 2007; 2008), e que indicou um efeito do treinamento pedagógico sobre a escala de abordagem conceitual centrada no aluno e nas crenças de auto-eficácia docente. Tal resultado nos parece interessante, ao pensarmos na possibilidade de incremento ou manutenção de crenças de eficácia docente no ensino superior. O estudo posterior (de acompanhamento) confirmou mudanças das crenças, principalmente entre os professores que tiveram mais tempo de treinamento, apesar de identificaram num grupo pequeno de professores um decréscimo das crenças de auto-eficácia, possivelmente originado pelo maior grau de consciência sobre seu ensino, adquirido após o treinamento (POSTAREFF *et al.*, 2008).

Prieto Navarro (2007) afirma que, além da dificuldade da tarefa, as pessoas consideram as condições do contexto no qual esta atividade será realizada, destacando

alguns elementos contextuais que podem influenciar nos resultados da mesma, entre eles, determinados obstáculos contextuais, o apoio prestado por outras pessoas, os recursos disponíveis, as condições nas quais realiza a atividade, etc.

### ***As Fontes de Informação de Auto-Eficácia no Ensino Superior***

De acordo com Bandura (1997; 1999), as crenças das pessoas em relação à sua própria eficácia desenvolvem-se através de quatro formas fundamentais de influência, entretanto, como afirma Prieto Navarro (2007), as condições que podem influir na seleção e atenção destinada às distintas fontes de informação de auto-eficácia disponíveis são muito diversas. Segundo a autora, qualquer mudança nas crenças de auto-eficácia requer que essa informação seja avaliada e integrada, o que pode se traduzir em um reajuste do sentimento de auto-eficácia atual. Além disso, as pessoas diferem no modo como avaliam e integram as informações advindas das diversas fontes, bem como nos procedimentos que utilizam para processar a informação que recebem sobre sua auto-eficácia.

Em nosso estudo, no que diz respeito ao contexto da docência no ensino superior, a análise descritiva das respostas dos docentes participantes em relação aos fatores englobados como Fontes de Informação de Auto-Eficácia mostrou maior indicação, por parte dos participantes, das situações de Experiências Diretas como fontes de informação, seguida de Persuasão Social/Verbal, e Experiências Vicárias e, com médias de indicações mais baixas que as demais fontes, os Estados Fisiológicos e Emocionais.

Tal resultado, em termos das percepções dos docentes da amostra, em relação às prováveis fontes de informação de auto-eficácia é compatível com o que aponta Bandura (1977; 1993; 1997; 1999), quando afirma que as experiências de êxito proporcionam o modo mais efetivo para o desenvolvimento de crenças de auto-eficácia, tal como na docência do ensino superior e destaca, também, que os estados fisiológicos e emocionais seriam os de menor influência. Entretanto, o autor nos lembra que a experiência em si não é fonte de informação suficiente, pois a percepção das próprias experiências são

submetidas ao crivo dos processos cognitivos, ou seja, informações relacionadas à eficácia só tornam-se influentes através de processamento cognitivo, em que as informações são selecionadas, avaliadas e integradas aos juízos de auto-eficácia (BANDURA, 1997).

Verifica-se que, dentre as assertivas consideradas Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais, o item que obteve o maior grau de concordância, por parte dos respondentes, refere-se à percepção de estar ansioso, mostrando que isto parece afetar mais os participantes do que os demais estados englobados nesta categoria. O item que diz respeito à visualização mental de experiências de sucesso na sua prática, considerada como Fonte de Persuasão Social/Verbal, teve a maior média por parte dos respondentes. Já em relação à Fonte de Experiências Vicárias, o item “O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim” apresentou o maior nível de influência considerado pelos respondentes. Por último, em se tratando da fonte de Experiências Diretas, o item que faz menção à percepção de sentimentos positivos durante a prática docente, aparece como o considerado de maior influência, na percepção de contribuição para a construção de crenças de auto-eficácia pelos docentes participantes da pesquisa.

*Estados Fisiológicos e Emocionais:* apesar de esta subescala ter obtido a menor média, quando comparado aos demais fatores da Escala de Fontes de Informação de Auto-Eficácia Docente, é importante destacarmos a relevância da ansiedade na mediação da percepção de auto-eficácia indicada pela literatura. De acordo com Bandura (1997), processos ansiosos-depressivos originados pela percepção de demandas e obstáculos podem impedir que professores se vejam capazes de desempenhar, de maneira adequada, seu papel de docente, ou seja, que expressem baixa auto-eficácia. Milner e Woolfolk Hoy (2003) também postulam que a vivência de estimulação fisiológica e sentimental negativa tem o potencial de afetar a auto-eficácia e a persistência do professor.

Por outro lado, Bandura também nos mostra que a ansiedade frente aos desafios é resultado de baixa crença de auto-eficácia. Corroborando essa idéia Czerniak e Chiarelott (1990), com base em estudo realizado com alunos e professores de ciências, acrescentam que a ansiedade leva à evitação das situações que provocam sentimentos de ineficácia.

Com isso, professores ansiosos tendem a tratar a matéria de maneira superficial, não se esmerando na preparação das aulas, o que concorre para o rebaixamento do nível de suas crenças de eficácia e, conseqüentemente, um incremento da ansiedade quanto ao ensino de ciências.

Ainda em relação aos níveis de ansiedade do professor, Delgado e Barco (1999) acrescentam que, se uma pessoa conta com estratégias ou recursos necessários para controlar a ansiedade (por exemplo, mediante técnicas de relaxamento), sua auto-eficácia tende a aumentar ou, pelo menos, não sofrerá influências negativas desta fonte de informação.

*Persuasão Social / Verbal:* em relação a esta classe de fontes, os participantes expressaram menor nível de concordância quanto à influência dos comentários que desvalorizam sua prática docente, quando comparados aos outros itens desta subescala, ainda que a média dos escores deste item tenha se mantido na mediana. Na perspectiva de compreendermos tal resultado, recorreremos à Bandura (1997), quando afirma que as informações advindas de persuasão social são menos susceptíveis de provocar alterações nas crenças de auto-eficácia, pois dependeriam, principalmente, da fonte de persuasão ter habilidade e credibilidade para tal, das características do feedback recebido, bem como da experiências seqüentes.

Pode-se também notar que o item que diz respeito à visualização mental de experiências de sucesso na sua prática, referente à Persuasão Social/Verbal, teve a maior média por parte dos respondentes. Cabe destacar que este item diz respeito a uma estratégia considerada por Gibbs (1997; 2002) como processo de imaginação ou simbolização, considerada pelo autor como útil na formação e desenvolvimento de professores, por tratar-se de um processo de auto-persuasão. Neste processo, através de um processo auto-regulatório, por parte do próprio indivíduo, ocorre a visualização mental das ações necessárias para se obter o êxito em determinada tarefa.

Por outro lado, a menor média desta subescala foi do item que refere-se à observação de professores competentes explicando a prática docente. O menor grau de

influência atribuído a tal item poderia ser compreendido recorrendo-se à Bandura (1997), quando se refere à uma das variáveis que poderiam estar influenciando o nível de persuasão atingido pelo outro. Bandura assinala que o grau de disparidade é uma variável que pode determinar a utilização que se faz desta informação, que diz respeito as características do persuasor influenciam diretamente o grau de persuasão atingido, e quanto menos o observador se considerar com características semelhantes ao observado, menor será o nível de influência deste sobre si. Neste caso, talvez por tratar-se de uma situação fictícia, representada na formulação de uma afirmativa, ao avaliar o item podem ter faltado detalhes importantes que fariam diferença ao participante, nesta atribuição.

*Experiências Vicárias:* Bandura (1977; 1997) afirma que o modo mais eficaz de provocar mudanças nas crenças de auto-eficácia é mediante as experiências de êxito pessoalmente vividas, entretanto, também sabemos que a observação de tais situações de êxito em modelos, podem proporcionar incremento da percepção de auto-eficácia. Isto corrobora o encontrado no item 1 – O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim – que apresentou o maior nível de concordância como influência nas crenças de auto-eficácia considerada pelos respondentes, na subescala de Experiências Vicárias.

O item que diz respeito a assistir filmes e/ou vídeos de professores competentes, na percepção dos docente pesquisados, tem o menor grau de contribuição percebida para a construção de crenças, nesta subescala, já que apresentou a menor média. As experiências vicárias correspondem a um processo de auto-convencimento de que, se outra pessoa é capaz de realizar uma tarefa, quem a observa também será capaz, caso empregue esforço suficiente (BANDURA, 1977). Por se tratar de um processo que também depende da consideração do nível de competência e status do modelo, suas influências sobre a auto-eficácia podem estar condicionadas à este modelo ser interpretado, ou não, como real, o que pode comprometer a avaliação do expectador de filmes e vídeos, na hipótese de serem considerados como situações fictícias ou muito distantes de sua realidade.

*Experiências Diretas:* os resultados aqui encontrados, em relação à Fonte de Experiências Diretas como mais influente na constituição de crenças de auto-eficácia, considerando-se a percepção dos participantes, são compatíveis com Bandura (1986); Morrel e Carrol (2003) e Prieto Navarro (2007), ao localizar nas experiências de domínio a mais poderosa fonte de informação de auto-eficácia. O item 12, que faz menção à percepção de sentimentos positivos durante a prática docente, aparece como o considerado mais influente, na percepção de contribuição na construção de crenças de auto-eficácia pelos docentes participantes da pesquisa. Delgado e Barco (1999) enfatizam o caráter essencial dos pensamentos e sentimentos positivos para que o professor possa desempenhar seu potencial máximo.

Por outro lado, o item que diz respeito às experiências diretas da própria prática docente, obteve a menor média na subescala. Apesar de esse item ser identificado, pelos participantes, como o menos influente nesta subescala, mesmo estando na mediana, ainda assim indica uma média considerada bastante alta, correspondendo ao que a literatura traz como a fonte mais provável na produção de mudanças efetivas nas crenças de auto-eficácia. Bandura (1977; 1997) afirma que o comportamento que conduz ao êxito incrementa o senso de confiança e dá lugar à possibilidade de mais sucessos em situações do mesmo tipo.

Prieto Navarro (2007) nos lembra que uma variável capaz de influenciar no processamento das experiências diretas é o grau de dificuldade da tarefa, destacando que realizar adequadamente uma tarefa fácil não contribuiu com informação suficiente sobre si mesmo nem suscita uma re-avaliação da própria eficácia. Por outro lado, completar com êxito tarefas consideradas como um desafio relativamente complicado proporciona uma informação que normalmente se traduz em incremento do senso de auto-eficácia, como foi o caso da professora estudada por Milner e Woolfolk Hoy (2003). Bandura (1997) também postula que a dificuldade percebida da tarefa não provem unicamente das características da mesma, mas também da semelhança que tem com outras tarefas similares. Disso também deriva a idéia de que o fato de não conhecer exatamente as demandas da tarefa ou o que implica seu desempenho, cria incerteza na hora de avaliar a própria eficácia, mesmo a partir de outras experiências.

Ainda em relação à Fonte de Experiências Direta, esta correlacionou-se de forma baixa e significativamente positiva com a carga horária/semanal dedicada ao ensino superior, ou seja, as duas aumentariam na mesma direção. Em relação a isso, pode-se pensar que quanto maior a carga horária destinada à docência, maior a probabilidade de vivenciar experiências de êxito. Ao buscar referência de comparação para os resultados encontrados, elegemos mais uma vez Laochite (2007), o qual encontrou baixa correlação positiva do Fator 4 (Experiências Diretas) apenas com a satisfação como docente e com o apoio do corpo administrativo. Tshannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) também encontraram correlação moderada entre a auto-eficácia dos professores e as experiências diretas.

As análises inferenciais das fontes de informação de crenças de auto-eficácia segundo as variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto indicaram diferenças significativas em relação a algumas variáveis e subgrupos de participantes, como pode ser visualizado na Tabela 47.

Tabela 47 - Variância das Fontes de Informação de Auto-Eficácia em função das Variáveis Pessoais, de Atividade Docente e de Contexto

<b>Estados Fisiológicos e Emocionais</b>	<b>Persuasão Social</b>	<b>Experiências Vicárias</b>	<b>Experiências Diretas</b>
<input type="checkbox"/> Jornada de Trabalho Semanal - 21 a 40hs <input type="checkbox"/> Satisfação Docente  <input type="checkbox"/> Liberdade para Expressar Idéias	<input type="checkbox"/> Sexo feminino		<input type="checkbox"/> Sexo feminino <input type="checkbox"/> Jornada de trabalho -até 20hs <input type="checkbox"/> Atuação somente no ensino superior

Em relação à percepção de influência da Fonte 1 – Estados Fisiológicos e Emocionais, os docentes que indicaram tendências a maiores médias nesta subescala foram os subgrupos de variáveis: jornada de trabalho semanal, os que se consideram muito satisfeitos como docentes e aqueles que percebem liberdade para expressar idéias, em

destaque aqueles que percebem pouca liberdade para tal, que apresentaram menores médias nesta subescala quando comparados ao demais subgrupos.

Em relação à Fonte de Persuasão Social/Verbal as mulheres apresentaram tendência a apontar mais esta fonte de informação para a constituição de suas crenças de auto-eficácia do que os homens.

Já a Fonte de Experiências Diretas, o agrupamento dos participantes de acordo com o sexo revelou que houve diferença significativa na indicação de influência desta fonte entre as mulheres. Também verificou-se que os docentes com jornada de trabalho de até 20 horas/aula semanais indicaram mais a influência desta fonte que os demais, bem como verificou-se que houve diferença significativa na percepção desta fonte entre os docentes que trabalham somente no ensino superior.

Ao se verificar em que medida as variáveis de atividade docente e as variáveis do contexto estão associadas às Fontes de Auto-Eficácia Docente, as análises correlacionais, não se observou correlação significativamente diferente de zero entre o Fator 2 (Persuasão Social/Verbal) e as variáveis de atividade docente. No que se refere ao Fator 1 (Estados Fisiológicos e Emocionais), foi verificada baixa correlação negativa significativamente diferente de zero entre esta fonte, tempo de formado, preparo como docente e o nível de satisfação como docente. Estes resultados sugerem que quanto maior os valores nestas variáveis, menor tende ser a influência desta fonte.

Em relação ao Fator 3 (Experiências Vicárias), encontrou-se baixa correlação positiva significativamente diferente de zero entre esta fonte e o preparo como docente, o que sugere que estas variáveis aumentam no mesmo sentido. Por último, o Fator 4 (Experiências Diretas) correlacionou-se de forma baixa e significativamente positiva com a carga horária/semanal dedicada ao ensino superior, ou seja, existe uma associação entre o Fator 4 e a percepção do Preparo Docente, apesar de a correlação ser fraca. Laochite (2007) também identificou a satisfação docente como variável explicativa da variância na escala de Fontes de Informação e nos lembra que quanto mais uma pessoa acredita na própria eficácia num dado contexto, maior será a satisfação percebida naquele contexto e

que a satisfação com a docência pode ser um elemento decisivo, tanto para a motivação como para o desempenho de professores e alunos (CAPRARA *et al*, 2003).

Na análise das correlações entre as Fontes de Informação da Auto-Eficácia Docente e as variáveis de contexto permitiu a identificação de que as avaliações dos docentes em relação ao Apoio do Corpo Administrativo apresentam correlações baixas e significativamente diferentes de zero com o Fator 1 (Estados Fisiológicos e Emocionais) e 3 (Experiências Vicárias). Porém, nota-se que o aumento deste apoio é interpretado de maneira contrária em relação ao Fonte 1, pois, de acordo com os resultados, quanto maior o sentimento de apoio, menor é a indicação desta fonte de auto-eficácia. Da mesma forma, as variáveis Liberdade para Expressar Idéias e Apoio dos Colegas podem ser interpretadas em sentido contrário ao uso da Fonte de Estados Fisiológicos e Emocionais.

Em relação à contribuição das variáveis de atividade docente e de contexto para a explicação da escala de fontes de informação, constatou-se que a variância total da Fonte Estados Fisiológicos e Emocionais pode ser explicada pelas variáveis Preparo como Docente, Liberdade para Expressar Idéias e Jornada de Trabalho semanal, com 6% da fonte explicada pelas três variáveis, sendo que o Preparo Docente foi o que mais contribui para explicação de possíveis mudanças nas percepções de fontes de informação de auto-eficácia .

No que diz respeito ao Fator 3 da Escala de Fontes de Informação, 0,7% da variância total desta fonte pode ser explicada pela variável apoio do corpo administrativo, indicando que apenas uma porção pequena desta fonte pode ser melhor entendida através desta variável. Por último, foi possível verificar que 1,1% da variância total desta fonte pode ser explicada pela variável carga horária/semanal no ensino superior. Já os fatores Persuasão Social/Verbal e Experiências Diretas não apresentaram correlações significativas.

### ***A Relação entre as Crenças de Auto-eficácia e suas Fontes de Informação no Ensino Superior***

Baseados na Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1986; 1989; 1997), podemos afirmar que as crenças e ações dos docentes não ocorrem ao acaso, mas sim, são frutos de múltiplas determinações. Portanto, para a compreensão das possíveis determinações das crenças de auto-eficácia docente, pautamo-nos no modelo triádico de causalidade e, para tal, precisamos reconhecer que existe uma interação de reciprocidade e interdependência de fatores pessoais dos docentes (cognição, emoção, eventos biológicos), comportamento destes e as circunstâncias em que o ensino acontece. Nessa perspectiva, buscou-se investigar as possíveis variáveis pessoais e ambientais que estariam corroborando a construção ou manutenção destas crenças e, portanto, determinando as diferenças nas crenças apresentadas pelos participantes.

No que diz respeito às relações entre as Crenças de Auto-eficácia docente e as Fontes de Informação de Auto-eficácia, identificou-se baixa correlação positiva significativamente diferente de zero entre pontuação média na Escala de Auto-Eficácia Docente e nas suas subescalas (Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe), e os fatores da Escala de Fontes de Auto-Eficácia Docente, com exceção da Fonte 1 (Estados Fisiológicos e Afetivos). Estes valores indicam que o uso das Fontes 2 (Persuasão Social/Verbal), 3 (Experiências Vicárias) e 4 (Experiências Diretas) aumentam no mesmo sentido que as crenças de auto-eficácia docente. E que, de forma oposta, o uso da Fonte 1 diminui com o aumento das crenças de auto-eficácia.

A interpretação de tais dados pode ser corroborada pelo estudo realizado por García *et al.* (2004), em pesquisa com professores do nível secundário, em que confirmam que o grau de eficácia percebida pelo professor para desempenhar seu papel docente repercute em seu bem-estar psicológico e vice-versa. Destacam também que a valoração cognitiva que os professores fazem dos obstáculos de seu trabalho e dos facilitadores com os quais contam para enfrentá-lo vão repercutir diretamente sobre o estado emocional destes docentes, estado emocional que, por sua vez, terá influência direta sobre seus níveis de auto-eficácia docente.

Ainda nesta vertente, Salanova, Bresó e Schaufeli (2003) destacam o papel das emoções positivas no trabalho, demonstrando que o engajamento pode ser considerado como uma injeção motivacional da auto-eficácia. Assim, manter boas relações com os alunos e colegas de trabalho, possuir apoio do corpo administrativo e contar com recursos tecnológicos, entre outros, faz com que os docentes percebam-se como competentes para desempenhar a docência, mostrando sentimentos positivos (vigor e dedicação, por exemplo), os quais farão com que se vejam capazes de desenvolver com êxito se papel docente também no futuro. Nesse sentido, García, *et al.* (2004) salientam a necessidade de que os professores recebam formação sobre o reconhecimento de sintomas de estresse e estratégias paliativas.

Estes resultados foram confirmados pela análise de regressão, segundo a qual, as fontes 1, 3 e 4 explicam 21,4% da Auto-eficácia, sendo que a Fonte 4 explica mais que a Fonte 1 e a Fonte 3 menos que as anteriores. Assim, segundo os dados encontrados, a Fonte 4 (experiências diretas) sozinha prediz 6% das crenças de auto-eficácia e a inclusão do modelo da Fonte 1 (estados fisiológicos e emocionais) aumenta a predição em 9,8%, ou seja, as duas fontes, conjuntamente, explicam 15,8%.

laochite (2007), em seu estudo com professores de educação física, também identificou correlações das crenças de auto-eficácia docente com as fontes de informação de auto-eficácia, porém, não eqüitativamente para as quatro fontes de informação estudadas confirmando, assim, os postulados teóricos de Bandura (1997), quando descreve o papel do processamento cognitivo nos diferentes impactos causados pelas fontes de informação. Também são coerentes com a literatura, quando destacam a contribuição das experiências diretas para a constituição da auto-eficácia docente (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2007; BANDURA, 1997).

Para melhor compreender este poder preditivo das fontes de informação, em conjunto, reportamo-nos à Bandura (1997) que, ao discutir as fontes de auto-eficácia, assinala que as pessoas diferem no modo como valorizam e integram os procedimentos que utilizam para processar a informação que recebem, a partir das diversas fontes, sobre a auto-eficácia. Nesse sentido, pontua quatro regras que podem reger este processo,

dentre elas, destacamos o processamento multiplicativo, em que o efeito conjunto das diferentes fontes sobre auto-eficácia é maior que estas somadas uma a uma, além do processamento configurativo, que em alguns fatores podem pesar mais que outros, dependendo de outros dados disponíveis sobre a auto-eficácia. Isto ajuda a explicar as diferenças que se dão entre as pessoas, no que diz respeito à valoração e integração da informação disponível, além do nível de profundidade do processamento e a exatidão do julgamento sobre a informação da auto-eficácia.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, cabe destacar os avanços e limitações constatados através de nosso estudo. Vale lembrar que as publicações sobre o ensino superior têm se proliferado amplamente, nos últimos anos, fazendo jus à crescente ampliação do número de instituições e de alunos que acessam o ensino. Com isso, uma grande variedade de investigações tem ocorrido, com enfoques distintos, que nos permitem constatar a progressiva importância que se tem dado aos processos de ensino e aprendizagem neste âmbito educacional, assim como aos processos cognitivos, em especial às crenças de auto-eficácia docente, que foram alvo de nosso estudo e que, de modos diversos, guiam suas ações. Apesar disto, as pesquisas e publicações que abordam as crenças de auto-eficácia no ensino superior ainda são incipientes, principalmente no Brasil, e provavelmente nossa pesquisa é pioneira, tratando-se deste domínio de ensino em nosso país.

Outra contribuição oferecida é a da exploração e compreensão das fontes de informação de auto-eficácia neste contexto da educação. Além disso, foi possível confirmar alguns resultados também encontrados na literatura internacional, bem como a constatação de algumas diferenças, mesmo quando comparados ao contexto nacional, ainda que no domínio da educação básica, o que nos permite afirmar que a docência na educação superior brasileira tem peculiaridades que a distingue das encontradas em outros países, bem como dos demais níveis de educação em nossa realidade.

Nas últimas três décadas um número crescente de estudos vem sendo investido, na tentativa de explorar e compreender este relevante construto, que é a auto-eficácia, e que funciona como mediador cognitivo de importantíssimos processos e funções exclusivamente humanas, tais como, o pensamento, a motivação e a ação.

Estas pesquisas têm perpassado por diversos domínios da vida humana, dentre eles, o acadêmico, trazendo valiosas contribuições para a compreensão e implicações aos

processos intrínsecos do ensinar e do aprender. Nessa perspectiva, nos empenhamos em explorar as crenças de auto-eficácia do docente no ensino superior, de forma a contribuir com este olhar, oriundo da Teoria Social Cognitiva, para a contínua e necessária busca de melhoria do ensino superior e, principalmente, para a aprendizagem do aluno.

### *Implicações do estudo*

A título de implicações, cabe resgatar o que destacamos anteriormente, que diversas investigações confirmam que a elevada expectativa de auto-eficácia mantém relação com maior esforço que destina um professor para promover um ensino de qualidade em contextos educativos adversos (MILNER, 2002); com possibilidade de instruir adequadamente aos alunos com baixo rendimento acadêmico ou que apresentam problemas de comportamento (LOPES, MONTEIRO, SIL e RUTHERFORD, 2004); com predições de êxito acadêmico mais elevados e realistas em alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem (TOURNAKI e PODELL, 2005); com rendimento acadêmico dos alunos avaliados por meio de qualificações escolares (CAPRARA, BARBARANELLI, STECA e MALONE, 2006); com maior reconhecimento do papel que diretores, pais, alunos e professores desempenham no sucesso de um bom funcionamento das instituições escolares e na construção dos seus objetivos (CAPRARA, BARBARANELLI, BORGOGNI, PETITA e RUBINACCI, 2003); com um menor sentimento de esgotamento físico e pessoal, por parte do professor e elevada implicação para alcançar metas pessoais (CHAN, 2007; DOMÉNECH, 2005); com um menor grau de estresse percebido (SCHWARZER e SCHMITZ, 2004); assim como uma menor importância dada a certos estressores inerentes ao exercício da docência, tais como a elevada demanda administrativa a realizar, a indisciplina dos alunos ou insuficiente colaboração e implicação dos pais no processo educativo de seus filhos (BETORET, 2006).

Tais constatações tornam os resultados aqui apresentados em nossa pesquisa bastante significativos, tendo em vista o panorama atual da educação superior no Brasil e as perspectivas oferecidas, ao se levar em conta este construto no desenvolvimento docente, já que, além das implicações anteriormente descritas, tendências a altas crenças de auto-eficácia indicariam menor probabilidade de que estes docentes abandonassem a

profissão, pois a auto-eficácia está diretamente relacionada ao nível de persistência apresentado, com evidências significativas de que os professores que abandonam o ensino têm pontuações significativamente mais baixas de auto-eficácia que os demais, que permanecem no ensino (MILNER e WOOLFOLK HOY, 2003).

Neste sentido, os níveis de auto-eficácia constituem-se de importância ímpar para o exercício da gestão do sistema de ensino superior, já que fazem referência ao julgamento que os docentes podem ter sobre suas próprias capacidades para enfrentar determinada situação, visto que estas crenças vão basear-se no modo particular de perceber um acontecimento: como uma ameaça ou desafio (GARCÍA, LLORENS, SALANOVA e CIFRE, 2004).

Assim sendo, investigações sobre as crenças de auto-eficácia docente, as mudanças e desenvolvimento de tais julgamentos, além das condições que afetam tais auto-avaliações são valiosas para o planejamento de programas de formação, não só para docentes do ensino superior, mas também de outros níveis de ensino.

Portanto, além da verificação e compreensão das crenças de auto-eficácia docente, se faz necessário intervenções como as que promovam cursos opcionais, aos docentes experientes e aos que iniciam a carreira, com uma série de conteúdos próprios da Pedagogia e da Psicologia que os aproximem a tópicos fundamentais, não só sobre a forma como os alunos aprendem e aspectos que incidem em sua motivação etc., mas também, que lhes permita tomar consciência a respeito das próprias crenças de auto-eficácia, do seu papel, bem como das possíveis fontes de informação disponíveis em seu ambiente de trabalho e de como os mecanismos cognitivos interagem frente a estas.

Além disso, que se inclua, nesta formação, outras estratégias e habilidades de “sobrevivência” e de atitudes pró-ativas, que lhes permitam enfrentar o estresse próprio da profissão, facilitando suas interações com os alunos. Outra proposta seria a de promover situações e encontros que permitam aos docentes do mesmo departamento, ou até de departamentos ou instituições diferentes, discutirem problemas comuns e compartilhar experiências, estratégias e recursos disponíveis, proporcionando assim, situações propícias

às aprendizagens vicárias. Ou seja, a relevância do construto *auto-eficácia* está em oferecer suporte à gestão do ensino superior, na promoção de um ambiente mais favorável para que o professor perceba-se como auto-eficaz, bem como se reconheça como o gestor da própria ação (agência humana) e no sentido de que esta crença possa permear seu planejamento e ação de forma cada vez mais positiva e que assim, implemente ações que favoreçam altas crenças de auto-eficácia também em seus alunos.

Assim, compreender tal construto poderá ajudar no planejamento de condições que direcionem e fortaleçam tais crenças, promovendo situações que favoreçam a percepção de sucesso e a análise de situações encaradas como obstáculos de outro ângulo, deixando de lado a visão vitimizada do professor como apenas sujeito do sistema educacional, mas sim como agente, numa perspectiva de determinismo recíproco. São imprescindíveis a tomada de consciência e o fortalecimento da auto-eficácia percebida para lidar com as situações de ensino, principalmente com aquelas consideradas adversas, já que são as maiores causas de abandono da profissão e do desenvolvimento de doenças com causas psicossomáticas entre os professores, como temos observado nos últimos anos ao nosso redor, no exercício da docência e da gestão.

Schwarzer e Schmitz (2004) afirmam que um professor pró-ativo tem uma visão e cria significado na vida esforçando-se por metas ambiciosas. Ao imaginar o que pode alcançar, fixa metas na linha desta visão. Segundo o autor, o gerenciamento de qualidade total, por exemplo, é um princípio de melhoria contínua dentro das companhias. A mesma idéia pode ser transferida para o nível pessoal: um professor que constantemente se esforça para a própria melhoria acumula recursos, previne esvaziamento dos mesmos e mobiliza forças por longo prazo com um alvo em mente, seguindo uma missão auto-imposta.

### *Limitações do Estudo*

São diversas as contribuições, diretas e indiretas, do nosso estudo, mas não podemos deixar de referenciar algumas de suas limitações, principalmente na perspectiva de gerar possibilidades de se ampliar os resultados aqui obtidos.

Consideramos importante para estudos futuros a investigação da eficácia coletiva como possível variável mediadora da auto-eficácia docente no ensino superior, já que este profissional não trabalha de forma isolada, mas sim em interações com outras pessoas, principalmente outros docentes e, portanto, seu êxito no ensino também depende da qualidade destas interações.

Ao destacar algumas implicações e limitações do presente estudo, não podemos deixar de levar em consideração que, ao receber o convite para participação, os docentes tinham a opção de escolher participar ou não da pesquisa, ou mesmo desistir ao longo do preenchimento do instrumento. Assim sendo, não podemos descartar a hipótese de uma probabilidade maior de docentes auto-eficazes persistirem no preenchimento do instrumento enquanto que outros, com crenças mais baixas de eficácia, desistirem de o fazer, à medida que se deparavam com questões relacionadas às vivenciadas como obstáculos, na sua rotina de docência. Continuar ou não participando da pesquisa dependeria de um processo de auto-regulação, já que não haveria a possibilidade de sentir-se “controlado” pelo outro, por se tratar de um instrumento aplicado via *web*, hipótese pautada na literatura, indicando que professores com maiores crenças de auto-eficácia costumam adotar mais estratégias de persistência do que professores com menores crenças.

Dentre as principais limitações deste estudo, podemos citar o uso/adoção exclusivamente de instrumentos auto-referentes para coleta de dados, os quais poderiam ser complementados com entrevistas ou observações de aula, ainda que com uma amostra menor de participantes, a fim de adicionar maiores detalhes a respeito das variáveis aqui investigadas, o que provavelmente possibilitaria a ampliação das análises, considerando, por exemplo, uma ampliação dos fatores contextuais que influenciam a tarefa do ensino no

nível superior, já que trazem reflexos para o julgamento da auto-eficácia para o ensino, como afirmam Milner e Woolfolk (2003), nos possibilitando ampliar e refinar os conhecimentos que se tem hoje a respeito de características particulares das fontes de informação de auto-eficácia. Assim, para pesquisas futuras, seria interessante a combinação com outros instrumentos e procedimentos de natureza qualitativa, já que as respostas a instrumentos como os aplicados aqui podem estar pautadas em valores pessoais, sociais ou culturais e, portanto, merecem cautela em termos de generalização.

Apesar das reservas acima descritas, sem sombra de dúvida o presente estudo representa uma contribuição ímpar para a compreensão deste importantíssimo construto, tão pouco explorado no contexto nacional e que tem implicações práticas inquestionáveis, não só para os discentes e docentes, mas também para os gestores do ensino superior brasileiro, e coloca, como imperativo, que os programas de formação e desenvolvimento de professores adotem como metas, não apenas a melhoria de habilidades pedagógicas, mas também das habilidades cognitivas e afetivas dos docentes, visando o desenvolvimento e fortalecimento de crenças positivas em relação à própria eficácia de ensino.

Partindo do pressuposto de que a realidade social é complexa e apresenta diversos níveis de dificuldade e desafios que no cenário educacional se revela em impedimentos, adversidades, reveses, frustrações e desigualdades, se faz necessário que o docente se sinta fortalecido com robustas crenças de auto-eficácia para manter-se perseverante no esforço necessário para alcançar o êxito no ensino.

Pensando nas políticas educacionais voltadas à formação docente, os sistemas educacionais se traduzem em *lócus* de formação por excelência. Considerar as crenças de auto-eficácia docente como uma categoria que ajuda a desenvolver a compreensão sobre como os indivíduos se adaptam e agem dentro de instituições organizacionais, tais como as educacionais, traz a condição de contribuir com o desenvolvimento de um profissional docente que se inclua na ação educativa com a percepção de sua possibilidade de atuar e transformar o contexto em que se insere.

Pensando nesta perspectiva é que consideramos que, a compreensão e ênfase nas crenças de auto-eficácia agregariam valiosas contribuições aos programas de formação de

gestores, bem como aos programas de formação docente, possibilitando a este profissional trabalhar os desafios inerentes ao complexo contexto educacional, principalmente aqueles enfrentados no exercício da docência, direcionando situações que venham a contribuir para ocorrências de positivas experiências diretas ou indiretas de ensino, usando persuasões verbais que os ajude a acreditar que possam produzir efeitos positivos no desempenho do aluno através de suas ações, bem como, desenvolvimento de estratégias e técnicas que os auxiliem a gerenciar seus estados fisiológicos e emocionais e, desta forma, promovam a percepção de sucesso no ensino.

Atrelados às políticas voltadas à formação de gestores e docentes e pensando na otimização destas, sugerimos planejamentos que levem em conta as contribuições da teoria da auto-eficácia, as quais agregariam valiosas inovações, à medida que se adaptariam às necessidades destes profissionais, no desenvolvimento de competências cognitivas, além das inquestionáveis e necessárias competências pedagógicas, para atuar no complexo contexto educacional. Tal aprimoramento estaria voltado, acima de tudo, para o favorecimento e fortalecimento de crenças de auto-eficácia destes profissionais, para enfrentar os constantes desafios inerentes à docência, com ênfase na solução de problemas, capazes de assumir responsabilidades pelo próprio crescimento, compartilhando-o com os parceiros da comunidade educacional.



## 8. REFERÊNCIAS

ADAMS, C. M. and FORSYTH, P. B. Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, v. 44, n. 6, 2006 p. 625-642.

ALBION, P. R. Self-Efficacy Beliefs as an Indicator of Teachers' Preparedness for Teaching with Technology. *Association for the Advancement of Computing in Education*, 1999. Disponível em <http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/site99/1345.html> acessado em outubro, 2008.

AZAR, B. A Web of Research. *Monitor on Psychology*, abril, 2000, p. 42-47.

AZEVEDO JR, J.B. *Avaliação e compensação do desempenho da escrita criativa*. Campinas, Dissertação de Mestrado, IMECC – Universidade Estadual de Campinas, 1994.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). *Auto-Eficácia em Diferentes Contextos*. Campinas: Alínea, 2006.

AZZI, R. G. e ROCHA, M. S. *A Coordenação de Curso e a Auto-Eficácia Docente*. Trabalho apresentado e publicado no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Lisboa, Portugal, abril, 2007.

BAILEY, Jeffrey G. Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research, *Higher Education Research & Development*, 18, 1999, p. 43-359.

BAKAR, A. R.; KONTING, M. M.; JAMIAN, R. e LYNDON, N. Teaching Efficacy of Universiti Putra Malaysia Science Student Teachers. *College Student Journal*. June, 2008. disponível em <http://search.ebscohost.com.edlis.ied.edu.hk/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=32544884&site=ehost-live>

BALBACHEVSKY, E. Carreira e Contexto Institucional no Sistema de Ensino Superior Brasileiro. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, ano 9, 17, jan./jun. 2007, p. 158-188.

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

BANDURA, A. *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Regulation of Cognitive Process Through Perceived Self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 1989, p. 729-735.

- BANDURA, A. Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, p.117-148, 1993.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A. Ejercicio de la eficacia personal y colectiva em sociedades cambiantes. In: BANDURA, A. (ed.). *Auto-Eficacia: como afrontamos los câmbios de la sociedad actual*. Espanha: Bilblioteca de Psicologia Desclée de Brouwer, p. 19-54, 1999.
- BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Reviews Psychologist*, v. 52, 2001, p. 1-26.
- BANDURA, A. Guide for Constructing Self-efficacy Scales. In: PAJARES, F. and URDAN, T. (Eds). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 307–337, 2006.
- BANDURA, A. O Sistema do *Self* no Determinismo Recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. B.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 43-67.
- BANDURA, A. A Teoria Social Cognitiva na Perspectiva da Agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. B.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p. 69-96, 2008.
- BEMBENUTTY, H. Teachers' Self-efficacy and Self-regulation. *Academic Exchange Quarterly*, março, 2007. Disponível em [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb3325/is\\_1\\_11/ai\\_n29356492?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_1_11/ai_n29356492?tag=content;col1)
- BETORET, F. D. Testing an Instructional Model in a University Educational Setting from the Student's Perspective. *Learning and Instruction*, 16, p. 450-466, 2006.
- BZUNECK, J. A. Crenças de Auto-eficácia de Professores do Primeiro Grau e sua Relação com outras Variáveis de Predição e de Contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 48, n. 4, 1996, p. 57-89.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. (orgs). *Leituras de Psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, p. 117-134, 2000.
- BZUNECK, J. A. A Motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. A. (Orgs). *A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2001.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. A. (Orgs). *A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001, p.116-133.

BZUNECK, J. A. e GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, v. 8 n. 2, 2003, p. 137-143.

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and Knowledge. In: BERLINER, D. C. & CALFEE, R. C. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, p. 709-725, 1996.

CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C; BORGOGNI, L. e STECA, P. Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, v. 95, n. 4, dec., 2003, p. 821-32.

CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C; BORGOGNI, L. e PETITTA, L. Teachers', School Staff's and Parents' Efficacy Beliefs as Determinants of Attitudes Toward School. *European Journal of Psychology Educational*, v. XVIII, n 1, 2003, p. 15-31.

CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; STECA, P. and MALONE, P. Teachers' Self-efficacy Beliefs as Determinants of Job satisfaction and Students' Academic Achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 2006, p. 473-490.

CHAN, D. W. Burnout, Self-efficacy, and Successful Intelligence among Chinese Prospective and In-service School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, Volume 27, Feb., 2007, p. 33-49.

CHIANG VEGA, M. M.; NUÑEZ PARTIDO, A. e HUERTA RIVERA, P. C. Efecto del Clima Organizacional en la Autoeficacia de los Docentes de Instituciones de Educación Superior. *Horizontes Empresariales*, p. 61-74. Disponível em <http://www.face.ubiobio.cl/webfile/media/42/documentos/administracion.pdf>, acessado em maio de 2006.

CLARK, C. M e PETERSON, P. Teachers' Thought Process. In: WITTROCK, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, p. 255-296, 1986.

COVINGTON, M. V. The Motive for Self-worth. In: R. Ames & C. Ames (eds.). *Research on Motivation in Education. Student Motivation*. New York: Academic Press, v. 1, p. 78-113, 1984.

CUNHA, M. I. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 32 maio/ago., 2006, p. 258-270.

CZERNIAK, C. and CHIARELOTT, L. Teacher Education for Effective Science Instruction – A Social Cognitive Perspective. *Journal of Teacher Education*, 41 (1), p. 49-58, 1990.

DELGAGO, M. G. e BARCO, B. L. La Promoción de la Autoeficacia en el Docente Universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1999, p. 79-90.

- DOMÉNECH, F. Autoeficacia, Recursos Escolares de Afrontamiento y Agotamiento Docente em Profesores de Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (4), 2005, p. 471-483.
- ESTEVE, J. M. *El Malestar Docente*. 3ª ed. Barcelona: Paidós, 1998.
- FLORES, M. D. y FERNÁNDEZ-CASTRO, J. Creencias de los Profesores y Estrés Docente en Función de la Experiencia Profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), p. 343-357, 2004.
- FRENCH, N. K. Elementary Teacher Stress and Class Size. *Journal of Research and Development in Education*, 26 (2), p. 66-73, 1993.
- GARCÍA, M.; LLORENS, S.; SALANOVA, M.; CIFRE, E. Antecedentes Afectivos de la Autoeficacia entre Profesores: diferencias individuales. In: M. SALANOVA, R. GRAU, I. M. MARTÍNEZ, E. CIFRE, S. LLORENS e M. GARCÍA-RENEDO (eds.). *Nuevos Horizontes em la Investigación sobre la Autoeficacia*. Castelló de la Plana – Espanha: Publicacions de la Universitat Jaume, 2004.
- GIBBS, C. Effective Teaching: exercising self-efficacy and thought control of action. *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Exeter, England, September 2002. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>.
- GIBBS, C. J. Teacher thinking, teaching thinking, and self-efficacy. *Paper presented at the Seventh International Conference on Thinking*, Singapore, June 1997. Disponível em [http://www.aut.ac.nz/schools/education/staff/colin\\_gibbs.htm](http://www.aut.ac.nz/schools/education/staff/colin_gibbs.htm).
- GIBSON, S. e DEMBO, M.H. Teacher Efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, v.76, n.4, p. 569-582, 1984.
- GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- GINNS, I. S., WATTERS, J. J., TULIP, D. F., & LUCAS, K. B. Changes in teachers' sense of self-efficacy in teaching science: a study of Australian preservice elementary school teachers. *School Science and Mathematics*, 95 (8), 2005, p. 394-400.
- GINNS, I. S. & WATTERS, J. J. Beginning Elementary School Teachers and the Effective Teaching of Science. *Journal of Science Teacher Education*, 10 (4), 1999, p. 287-313.
- GODDARD, R. D.; HOY, W. K. and WOOLFOLK HOY, A. Collective Teacher Efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, v. 37, n. 2. Summer, 2000, p. 479-507.
- GOYA, A.; BZUNECK, J. A. e GUIMARAES, S. E. R. Crenças de Eficácia de Professores e Motivação de Adolescentes para Aprender Física. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.12, n.1, junho, 2008, p. 51-67.

GUIMARÃES, S. E. R. e BORUCHOVITCH, E. A *Motivação dos Estudantes: podemos vencer esse desafio?* Disponível em <http://www.pedagogobrasil.com.br/psicologia/amotivacao.htm>, acessado em agosto de 2008.

GUIMARÃES, S. E. R. e BZUNECK, J. A. Propriedades Psicométricas de um Instrumento para Avaliação da Motivação de Universitários. *Ciência e Cognição*, v 13, 2008, p.101-113.

HAIR JUNIOR., J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L., & BLACK, W. C. *Análise Multivariada de Dados*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HENSON, R. K. e CHAMBERS, S. Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control in emergency certification teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, February, 2002. Disponível em [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/59/cc.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/59/cc.pdf).

HOY, W. K.; TARTER, C. J. and WOOLFOLK HOY, A. Academic Optimism of Schools: a force for student achievement. *American Educational research Journal*, 43, 2006, p. 425-446.

IAOCHITE, R. T. *Auto-eficácia de professores de Educação Física*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T. e AZZI, R. G. *Escala de Fontes de Auto-eficácia*. Material disponibilizado pelos autores para utilização neste estudo, 2007.

INEP/MEC. *Sinopse Estatística: Censo da Educação Superior de 2005*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>, acessado em março de 2007.

INEP/MEC. *Sinopse Estatística: Censo da Educação Superior de 2006*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>, acessado em fevereiro de 2008.

JORAM, E. and GABRIELE, A. J. Preservice Teacher's Prior Beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 1998, p. 175-191.

KAGAN, D. M. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), p. 65-90, 1992.

KNOBLAUCH, D. e WOOLFOLK HOY, A. "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, p. 166-179.

LABONE, E. Teacher Efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 2004, p. 341-359.

- LEITE, D. B. C. Aula Universitária do Futuro: uma arquitetura estratégica entre conhecimento, ética e política. In: Claudemir de Quadros. (Org.). *Trabalho Docente na Educação Superior*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, p. 15-30, 2003.
- LEITHWOOD, K. and McADIE, P. Teacher Working Conditions that Matter. *Education Canada*, 47 (2), p. 42-45, 2007.
- LEVIN, J., e FOX, J. *Estatística para Ciências Humanas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.
- LOBO, M. B. C. M. As Políticas de Gestão do Corpo Docente das IES Privadas Brasileiras. Artigo publicado pelo NUPES/USP em setembro de 2003.
- LOPES, J. A.; MONTEIRO, I.; SIL, V. e RUTHERFORD, R. B. Teachers' Perceptions about Teaching Problem Students in Regular Classrooms. *Education & Treatment of Children*, v. 27 (4), p. 394-419, Nov., 2004.
- LUPPI, M. A. R. *As Crenças de Eficácia de Professores do Ensino Fundamental em Diferentes Contextos Escolares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- MEC/BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, 1996.
- MILNER, H. R. A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-efficacy and Persistence through "Crisis" Situations: Theoretical and Practical Considerations. *The High School Journal*, 86, 1, p. 28-35, 2002.
- MILNER, H.R. and WOOLFOLK HOY, A. A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*. 19, p. 253-276, 2003.
- MORAES, V. A Motivação do Aluno durante o Processo de Ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano I, n. 1, ago./dez., 2007. Disponível em [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf), acessado em 04 de agosto de 2008.
- MOROSINI, Marília. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.
- MORREL, P. D. and CARROL, J. B. An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics*, v. 103, 2003, p. 246-251.
- OETTINGEN, G. Perspectivas interculturales sobre auto-eficacia. In: BANDURA, A. (Ed.) *Auto-Eficacia: como afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. Espanha: Biblioteca de Psicologia Desclée de Brouwer, p. 131-153, 1999.

PACHECO, J. A. *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto editora, 1995.

PAIVA, D. S. S. *A Docência no Ensino Superior de Administração: o paradigma do professor reflexivo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

PAJARES, M. F. Teachers' belief and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 1992, p. 307-332.

PAJARES, F. E OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e Auto-eficácia: uma visão geral. . In: BANDURA, A.; AZZI, R. B. e POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p. 97-114, 2008.

PASQUALI, L. (org.) *Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia do professor de educação física. IN: MACHADO, C. et al. (Org.) *Avaliação Psicológica: formas e contextos* vol. X. Braga – Portugal: Psiquilíbrios Edições, p. 330 - 337, setembro de 2004.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. and NEVGI, A. The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education* 23, 2007, p. 557–571.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. and NEVGI, A. A Follow-up Study of the Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *High Education*, 56, 2008, p. 29-43.

POULOU, M. Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, Vol. 27, No. 2, p. 191–218, April 2007.

POULOU, M. e SPINTHOURAKIS, J. A. *Student Teachers' Perceptions of their Teaching Efficacy*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lisboa, 2002. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002355.htm>.

PRIETO NAVARRO, L. *La Autoeficacia em el Contexto Académico: exploración bibliográfica comentada*. Disponível em <http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.PDF>. acessado em dezembro de 2004.

PRIETO NAVARRO, L. *As Crenças de Auto-eficácia Docente do Professorado Universitário*. Síntese da Tese de Doutorado, 2005. Disponível em <http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>, acessado em junho de 2006.

PRIETO NAVARRO, L. *Autoeficacia del Profesorado Universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, 2007.

RAUDENBUSH, S. ROWEN, B. and CHEONG, Y. Contextual Effects on the Self-perceived efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65, 1992, p. 150-167.

REDMON, R. J. *Impact of Teacher Preparation upon Teacher Self Efficacy*. Presented at the Annual Meeting of the American Association for Teaching and Curriculum at Cleveland, Ohio, October 5, 2007.

ROCHA, M. S. *Cognições de Futuros e Atuais Professores sobre como Motivar Alunos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2002.

SABATTINI, R. *Entrevista: Coleta de dados via web*. Concedida à José Ari Carletti de Oliveira no Núcleo de Informática Biomédica da Unicamp. Campinas, setembro de 2002.

SAKIZ, G. An Interview with Dale Schunk. *Educational Psychology Review*, 20, 2008, p. 485-491.

SALANOVA, M.; BRESÓ, E. e SCHAUFELI, W. B. Hacia um Modelo Espiral de Las Creencias de Eficácia en el Estudio Del Burnout y Del Engajament. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 2005, p. 215-231.

SALANOVA, M.; CIFRE, E.; GRAU, R. M. LLORENS, S. and MARTINEZ, I. M. Antecedentes de la Autoeficacia em Profesores y estudiantes universitários: um modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, v. 21 n. 1-2, 2005, p. 159-176.

SCHAUFELI, W. B. e ENZMANN, D. *The Burnout Companion to Study and Research: a critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis, 1998.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and Motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, 1991, p. 207-231.

SCHWARZER, R. e SCHMITZ, G. S. Perceived Self-Efficacy as a Resource Factor in Teacher. In: SALANOVA, M.; GRAU, G.; MARTÍNEZ, I. M.; CIFRE, E.; LLORENS, S. e GARCÍA-RENEDO, M. (eds). *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L - (Psique, 8), p. 229-236, 2004.

SEIFERT, T. A. and UMBACH, P. E. The Effects of Faculty Demographic Characteristics and Disciplinary Context on Dimensions of Job Satisfaction. *Research in Higher Education*, 49 (4), p. 357-381, Jun 2008.

SHAUGHNESSY, M.F. An Interview with Anita Woolfolk: the Educational Psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, v.16, n.2, p. 153-176, 2004.

- SIWATU, K. O. Preservice Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-efficacy and Outcome Expectancy Beliefs. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v. 23, n. 7, p. 1086-1101, oct. 2007.
- TORRE CRUZ, M. J. e CASANOVA ARIAS, P. F. Expectativas de Eficacia e Inquietudes Docentes de Profesores en Ejercicio y Aspirantes en Formación. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 2008, p. 179-196.
- TORRE CRUZ, M. J. e CASANOVA ARIAS, P. F. Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 2007, p. 641- 652.
- TOSUN, T. The Impact of Prior Science Course Experience and Achievement on the Science Teaching Self-Efficacy of Preservice Elementary Teachers. *Journal of Elementary Science Education*, v. 12, 2, p. 21-31, 2000.
- TOURNAKI , N. e PODELL, D. N. The Impact of Student Characteristics and Teacher Efficacy on Teachers' Predictions of Student Success. *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 299–314, 2005.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. and HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure, *Review of Educational Research*; 68 (2), Summer, 1998, p. 202-248.
- TSCHANNEN-MORAN, M., and WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001, p. 783-806.
- TSCHANNEN-MORAN, M., and WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies*, v. 23, n. 6. Aug. 2007, p. 944-956.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- VENDITTI JÚNIOR, R. *Análise da Auto-Eficácia Docente de Professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- WANG, L. and ERTMER, P. A. Impact of Vicarious Learning Experiences and Goal Setting on Preservice Teachers' Self-Efficacy for Technology Integraion: a pilot study. *Paper presented at the 2003 annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, 2003.
- WOOLFOLK HOY, A. and DAVIS, H. Teachers' sense of efficacy and adolescent achievement. In T. Urdan and F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education: Volume V: Self-efficacy beliefs during adolescence*. Information Age Publishing. Greenwich, CT. p. 117-137, 2005.

WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. K. and KURZ, N. M. Teacher's Academic Optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, p. 821-835.

WOOLFOLK HOY, A. and SPERO, R. B. Changes in Teacher Efficacy During the Early years of Teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 2005, p. 343-356.

YEO, L. S.; ANG, R. P.; CHONG, W. H.; HUAN, V. S. e QUEK, C. L. Teacher Efficacy in the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology*, 27, 2008, p. 192-204.

YOST, D. S. Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*, September, 2006. Disponível em: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3960/is\\_200610/ai\\_n17197614?tag=content:col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3960/is_200610/ai_n17197614?tag=content:col1).

YOUNG, K. J. e KLINE, T. J. B. Perceived Self-efficacy, Outcome-efficacy and Feedback: their effects on professors' teaching development motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, v. 28, n.1, 1996, p. 43-51.

# **ANEXOS**



## ANEXO I

### CARTA CONVITE

Prezado(a) Docente,

Sou doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sob orientação da profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi. Estou pesquisando sobre as Crenças de Auto-eficácia do Docente no Ensino Superior, analisando também a relação destas com as fontes de informação e as variáveis pessoais. Para tal, utilizo três instrumentos:

- Questionário de Caracterização dos Participantes e de sua Atividade Docente;
- Escala de auto-eficácia do professor, do tipo *Likert* (POLYDORO, WINTERSTEIN, AZZI, CARMO e VENDITTI JUNIOR, 2004).
- Escala de Fontes de Auto-eficácia, do tipo *Likert* (IAOCHITE e AZZI, 2007).

Gostariamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa, respondendo ao instrumento que é eletrônico e de fácil preenchimento. O acesso é feito pelo endereço: [www.marciarocha.psc.br](http://www.marciarocha.psc.br) com a senha de acesso j3h7y.

É só clicar no link acima e o campo da pesquisa estará aberto.

As respostas instantaneamente alimentarão um banco de dados, totalmente sigiloso, dentro dos parâmetros éticos que correspondem à pesquisa que envolve seres humanos desta Universidade.

Ao finalizar o preenchimento do questionário você receberá uma senha gerada eletronicamente, que corresponderá ao seu número para acessar futuramente, possíveis complementos das respostas de pesquisa, ou mesmo para solicitar a exclusão de suas participação na pesquisa. Nosso contato contigo é exclusivamente por este número. Não codificamos nomes, tudo para assegurar a preservação de sua identidade.

Destacamos que sua participação é essencial para entendermos um pouco mais a respeito de aspectos relevantes para a formação docente, e em especial, para a compreensão de um importante mediador das cognições dos professores: suas crenças de auto-eficácia no ensino.

Agradecemos antecipadamente,

**Profa. Ms. Márcia S. Rocha (Pesquisadora responsável)**

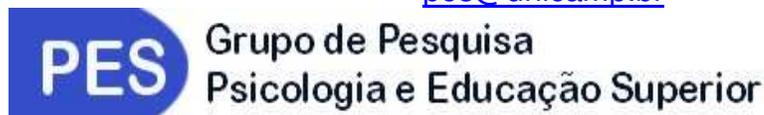
[marciarocha66@hotmail.com](mailto:marciarocha66@hotmail.com)



[Curriculum Lattes](#)

Porfa. Dra. Roberta Gurgel Azzi (Orientadora)

[pes@unicamp.br](mailto:pes@unicamp.br)





## ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://www.marciarochoa.psc.br/main/ Ir Links

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Docente

Contamos com a sua participação no presente estudo, que tem como título "A Auto-eficácia Docente no Ensino Superior", cujo objetivo geral é investigar, descrever e analisar as crenças de auto-eficácia de docentes no ensino superior. Para isto pedimos que você responda as duas escalas e o questionário a seguir.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que serão apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

Sallentamos que você:

- tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa;
- terá sua identidade mantida em sigilo;
- não terá nenhum ônus financeiro;
- não receberá nenhum benefício financeiro.

Destacamos que, a qualquer tempo, você poderá retirar sua participação do estudo, bastando para tal, nos enviar um e-mail solicitando a exclusão e informando o código que receberá, quando da conclusão do preenchimento dos questionários.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente

Prof. Ms. Márcia Santos da Rocha Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas E-mail: <a href="mailto:marciarochoa66@hotmail.com">marciarochoa66@hotmail.com</a>  Curriculum Lattes	Prof. Dra. Roberta Gurgel Azzi - Orientadora Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas E-mail: <a href="mailto:pes@unicamp.br">pes@unicamp.br</a>
---	--


**Grupo de Pesquisa**  
**Psicologia e Educação Superior**

Internet

Windows Taskbar: Iniciar, Questionário - Micros..., PT, 00:45

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://www.marciarochoa.psc.br/main/ Ir Links

Atenciosamente

Prof. Ms. Márcia Santos da Rocha Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas E-mail: <a href="mailto:marciarochoa66@hotmail.com">marciarochoa66@hotmail.com</a>  Curriculum Lattes	Prof. Dra. Roberta Gurgel Azzi - Orientadora Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas E-mail: <a href="mailto:pes@unicamp.br">pes@unicamp.br</a>
---	--


**Grupo de Pesquisa**  
**Psicologia e Educação Superior**

**Ainda não participei desta pesquisa**

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar do estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Sim, quero participar!  
  Não quero participar.  
 Senha: .....

**Já participei desta pesquisa, mas gostaria de modificar algumas respostas**

Para que você possa alterar as suas respostas, por favor, informe o seu código pessoal (que você recebeu quando da conclusão do preenchimento dos questionários) e a senha que lhe foi informada, por e-mail, quando convidado a participar desta pesquisa.

Seu código:   
 Senha: .....

Internet

Windows Taskbar: Iniciar, Questionário - Micros..., Documento1 - Micros..., PT, 00:46

**CADASTRO INICIAL DO PARTICIPANTE**

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.marcirocha.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTEmaWRwPTE=> Ir Links

## Questionário

### Cadastro Inicial

1 - E-mail (opcional)

2 - Instituição (opcional)

<< Altera respostas do questionário anterior    Registra respostas e passa para o próximo questionário >>

Concluído

Internet

Iniciar Questionário - Micros... Documento1 - Micros...

PT 00:48

## ANEXO III - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DE SUA ATIVIDADE DOCENTE

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.marcirocha.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTImaWRwPTE=>

### Questionário

#### BLOCO I - Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade Docente

Prezado(a) docente.

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre o(a) participante desse estudo e de sua atividade docente. Para respondê-lo, leve em consideração sua realidade como professor no ensino superior, seu público alvo e a(s) instituição (ões) que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos a sua colaboração.

1 - Qual a sua faixa etária?

20 a 25 anos  26 a 30 anos  31 a 35 anos  36 a 40 anos  41 a 45 anos  46 a 50 anos  51 a 55 anos  56 a 60 anos  mais de 60 anos

2 - Sexo

Masculino  Feminino

3 - Graduado em

3.1 - Tempo de conclusão

Até 5 anos de formado (ou de conclusão)  5 a 10 anos de formado  11 a 15 anos  16 a 20 anos  21 a 25 anos  26 a 30 anos de formado  mais de 30 anos de formado

4 - Tipo de instituição que cursou a graduação:

somente pública  somente privada  a maior parte pública  a maior parte privada

5.1 - Curso de pós-graduação: Especialização

Não cursando / cursado  Em andamento  Concluído

5.2 - Curso de pós-graduação: Mestrado

Não cursando / cursado  Em andamento  Concluído

5.3 - Curso de pós-graduação: Doutorado

Não cursando / cursado  Em andamento  Concluído

5.4 - Curso de pós-graduação: Pós-doutorado

Não cursando / cursado  Em andamento  Concluído

6 - Tempo que atua como docente no ensino superior:

Até 5 anos de experiência  5 a 10 anos  11 a 15 anos  16 a 20 anos  21 a 25 anos  26 a 30 anos  mais de 30 anos

6.1 - Tempo que atua como docente em outro nível de ensino:

Até 5 anos de experiência  5 a 10 anos  11 a 15 anos  16 a 20 anos  21 a 25 anos  26 a 30 anos  mais de 30 anos

7 - Tipo de instituição que trabalha?

somente pública  somente privada  a maior parte pública  a maior parte privada

8 - Jornada de trabalho na semana (horas/aula semanais)

9 - Considerando a sua atividade como docente, você atua:

Somente no ensino superior  parcialmente no ensino superior

9.1 - Considerando que atue parcialmente em outro nível de ensino, além do ensino superior, você trabalha:

parcialmente no ensino médio  parcialmente no ensino fundamental  parcialmente na educação infantil  Não se aplica (caso atue somente no ensino superior)

Concluído

Internet

Iniciar

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.marcirocha.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTImaWRwPTE=>

Concluído

Internet

Iniciar

Questionário - Micros...

Documento1 - Micros...

PT

00:49

00:50

## ANEXO III – CONT.

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.marciarochoa.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTImaWRwPTE=> Ir Links

9.2 - Considerando a proporção de sua carga horária semanal total, você tem:

a maior carga horária no ensino superior  a maior carga horária no ensino médio  a maior carga horária no ensino fundamental  a maior carga horária na educação infantil  não se aplica (caso atue somente no ensino superior)

9.3 - Considerando somente a carga horária semanal no ensino superior, você tem uma jornada de:

Até 10 horas/aula semanais  de 11 a 20 horas/aula semanais  de 21 a 30 horas/aula semanais  de 31 a 40 horas/aula semanais  mais de 41 horas/aula semanais

10 - Em média, quantos alunos compõem suas turmas?

até 19  de 20 a 34  de 35 a 50  Mais que 50

11 - A infra-estrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à sua atividade docente é:

Insuficiente  Pouco suficiente  Suficiente  Mais que suficiente

12 - O quanto você se sente apoiado(a) pelo corpo administrativo (direção, vice-direção, supervisor, coordenador etc.) da(s) instituição(ões) que trabalha?

Nada  Pouco  Suficiente  Muito

13 - O quanto você sente que pode expressar livremente suas idéias em reuniões pedagógicas ou institucionais?

Nada  Pouco  Suficiente  Muito

14 - O quanto você se sente apoiado(a) pelos colegas de trabalho na(s) instituição(ões) que trabalha?

Nada  Pouco  Suficiente  Muito

15 - De maneira geral, o quanto você se sente preparado(a) para realizar as suas atividades como docente?

Nada  Pouco  Suficiente  Muito

16 - Atualmente, o quanto você se sente satisfeito(a) como docente?

Nada  Pouco  Suficiente  Muito

<< Altera respostas do questionário anterior

Registra respostas e passa para o próximo questionário >>

Concluído Internet

Iniciar Questionário - Micros... Documento1 - Micros...

PT 00:50

## ANEXO IV – ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DE PROFESSOR

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.marciarocho.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTMmaWRwPTE=>

### Questionário

#### BLOCO II - Escala de Auto-Eficácia de Professor (Polydoro, Winterstein, Azzi, Carmo e Venditti Junior, 2004)

Prezado(a) docente,

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da **tarefa de ensinar no contexto da educação superior**.

Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de **1 a 6, representando um contínuo entre pouco e muito**. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente no ensino superior, seu público alvo e a realidade que vivencia na(s) instituição(ões) que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua cooperação.

- 1 - Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?  
 1 - Pouco  2  3  4  5  6 - Muito
- 2 - Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?  
 1  2  3  4  5  6
- 3 - Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?  
 1  2  3  4  5  6
- 4 - Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?  
 1  2  3  4  5  6
- 5 - Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?  
 1  2  3  4  5  6

Concluído

Internet

Iniciar Questionário - Micros... Documento1 - Micros...

PT 00:52

Questionário - Windows Internet Explorer

Endereço <http://www.marciarocho.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTMmaWRwPTE=>

Questionário

- 5 - Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?  
 1  2  3  4  5  6
- 6 - Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?  
 1  2  3  4  5  6
- 7 - Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?  
 1  2  3  4  5  6
- 8 - Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?  
 1  2  3  4  5  6
- 9 - Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?  
 1  2  3  4  5  6
- 10 - Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?  
 1  2  3  4  5  6
- 11 - Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?  
 1  2  3  4  5  6
- 12 - Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?  
 1  2  3  4  5  6
- 13 - Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?  
 1  2  3  4  5  6
- 14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?  
 1  2  3  4  5  6
- 15 - Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?  
 1  2  3  4  5  6
- 16 - Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?  
 1  2  3  4  5  6

Concluído

Internet | Modo Protegido: Ativado

Windows Vista Start 100%

PT 20:23

## ANEXO IV – CONT.

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.marciarochoa.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTMmaWRWPTE=> Ir Links

16 - Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?  
 1  2  3  4  5  6

17 - Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?  
 1  2  3  4  5  6

18 - Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?  
 1  2  3  4  5  6

19 - Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?  
 1  2  3  4  5  6

20 - Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?  
 1  2  3  4  5  6

21 - Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?  
 1  2  3  4  5  6

22 - Caso fosse possível, quanto você pode orientar os pais a ajudar os filhos a realizarem bem as atividades acadêmicas?  
 1  2  3  4  5  6

23 - Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?  
 1  2  3  4  5  6

24 - Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?  
 1  2  3  4  5  6

<< Altera respostas do questionário anterior      Registra respostas e passa para o próximo questionário >>

Concluído

Internet

Iniciar Questionário - Micros... Documento1 - Micros...

PT 00:53

## ANEXO V – ESCALA DE FONTES DE AUTO-EFICÁCIA

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.marciarochoa.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTQmaWRwPTE=>

### Questionário

#### BLOCO III - Escala sobre Fontes de Auto-Eficácia (Iaochite e Azzi, 2007)

Prezado(a) docente.

Considerando suas respostas na Escala de auto-eficácia de professor (Bloco II) aponte em que medida você concorda que as afirmações abaixo estão relacionadas com a construção de suas crenças sobre sua capacidade para ensinar em contexto do ensino superior. Para responder leve em consideração sua realidade como professor(a) no ensino superior, seu público alvo e a(s) instituição(ões) que trabalha.

Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das afirmações abaixo marcando sua resposta numa escala de **1 a 6, representando um contínuo entre totalmente falso e totalmente verdadeiro**. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos a sua colaboração.

- 1 - O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.  
 1 - Totalmente falso    2    3    4    5    6 - Totalmente verdadeiro
- 2 - Observar professores habilitados dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 3 - Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor(a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 4 - Quando percebo que estou ansioso(a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 5 - As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6

Concluído

---

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.marciarochoa.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTQmaWRwPTE=>

- 5 - As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 6 - Assistir filmes e/ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 7 - Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 8 - Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 9 - Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 10 - Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 11 - Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso na minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 12 - A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 13 - Enfrentar situações desafiadoras e que despedem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6
- 14 - Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc. – influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1    2    3    4    5    6

Concluído

## ANEXO V – CONT.

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço: <http://www.marciarochoa.psc.br/main/pesquisa.php?id=aWRxPTQmaWRwPTE=> Ir Links

9 - Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1  2  3  4  5  6

10 - Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1  2  3  4  5  6

11 - Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso na minha capacidade para ensinar.  
 1  2  3  4  5  6

12 - A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1  2  3  4  5  6

13 - Enfrentar situações desafiadoras e que despedem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1  2  3  4  5  6

14 - Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc. – influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1  2  3  4  5  6

15 - Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor(a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1  2  3  4  5  6

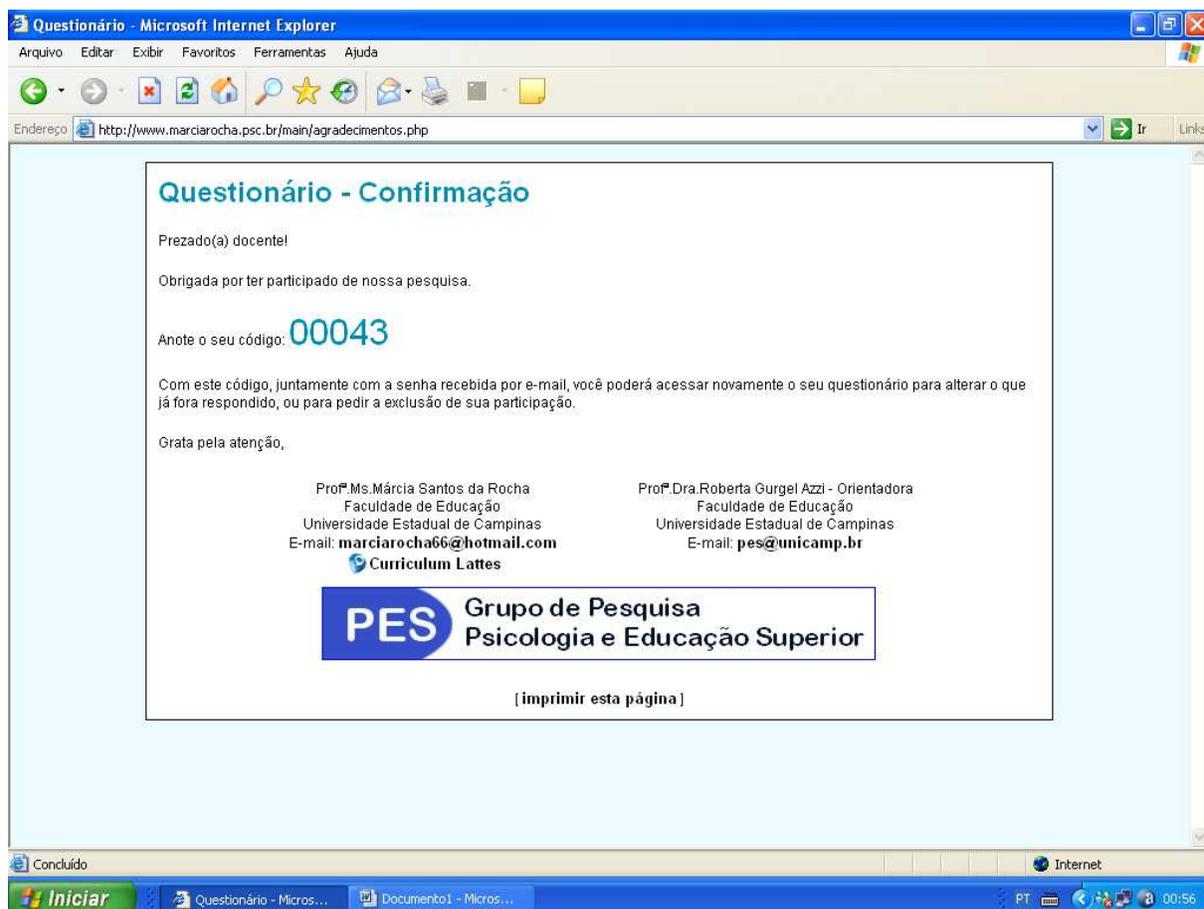
16 - Mudanças no meu humor durante minha prática como professor(a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.  
 1  2  3  4  5  6

<< Altera respostas do questionário anterior      Registra respostas e passa para o próximo questionário >>

Concluído Internet

Iniciar Questionário - Micros... Documento1 - Micros... PT 00:55

## ANEXO VI - PÁGINA DE CONFIRMAÇÃO DO PARTICIPANTE



The image is a screenshot of a Microsoft Internet Explorer browser window. The title bar reads "Questionário - Microsoft Internet Explorer". The address bar shows the URL "http://www.marciarochoa.psc.br/main/agradecimentos.php". The main content area has a light blue background and contains the following text:

### Questionário - Confirmação

Prezado(a) docente!

Obrigada por ter participado de nossa pesquisa.

Anote o seu código: **00043**

Com este código, juntamente com a senha recebida por e-mail, você poderá acessar novamente o seu questionário para alterar o que já fora respondido, ou para pedir a exclusão de sua participação.

Grata pela atenção,

Prof. Ms. Márcia Santos da Rocha Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas E-mail: <a href="mailto:marciarochoa66@hotmail.com">marciarochoa66@hotmail.com</a>  <a href="#">Curriculum Lattes</a>	Prof. Dra. Roberta Gurgel Azzi - Orientadora Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas E-mail: <a href="mailto:pes@unicamp.br">pes@unicamp.br</a>
---	--

 **Grupo de Pesquisa  
Psicologia e Educação Superior**

[ [imprimir esta página](#) ]

The browser's status bar at the bottom shows "Concluído" on the left and "Internet" on the right. The Windows taskbar at the very bottom includes the "Iniciar" button, open windows for "Questionário - Micros..." and "Documento1 - Micros...", and a system tray with the time "00:56".



## ANEXO VII – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

[www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html](http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html)

CEP. 22/01/08.  
(Grupo III)

**PARECER CEP:** N° 971/2007 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)  
**CAAE:** 0711.0.146.000-07

### I - IDENTIFICAÇÃO:

**PROJETO:** “A AUTO-EFICÁCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR”.  
**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Márcia Santos da Rocha  
**INSTITUIÇÃO:** Faculdade de Educação / UNICAMP  
**APRESENTAÇÃO AO CEP:** 07/12/2008  
**APRESENTAR RELATÓRIO EM:** 22/01/09 (O formulário encontra-se no *site* acima)

### II - OBJETIVOS

Identificar, descrever e analisar as crenças de auto-eficácia de docentes no ensino superior; identificar possíveis relações entre as crenças de auto-eficácia e as fontes de auto-eficácia e identificar possíveis relações das crenças de auto-eficácia com as variáveis pessoais e da atividade docente.

### III - SUMÁRIO

Estudo de investigação qualitativa e descritivo. Os participantes serão professores que atuam em Instituições de ensino superior (IES), sendo faculdades, centros universitários ou universidades, independentes do tempo de experiência, do curso no qual atua e da natureza da Instituição a que estão vinculados (pública ou privada). Pretende-se abordar uma amostra de aproximadamente 250 docentes que atuam em ensino superior, entre homens e mulheres. Os possíveis participantes serão localizados através de consulta à Plataforma Lattes. Será utilizado três instrumentos de coletas de dados, que estarão em página da web ([www.marciarocha.psc.br](http://www.marciarocha.psc.br)). Haverá uma carta convite para a possível participante, que informará o site e a senha de acesso ao instrumento eletrônico. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também estará na web e o participante da pesquisa deverá clicar na opção sim, do TCLE.

### IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

O estudo está justificado e apresenta uma forma inovadora de coleta de dados e aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O orçamento está descrito e será assinado pela pesquisadora.

### V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP  
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126  
Caixa Postal 6111  
13084-971 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936  
FAX (019) 3521-7187  
cep@fcm.unicamp.br

## ANEXO VII – CONTINUAÇÃO



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

[www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html](http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html)

restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada. O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

### VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

### VII - DATA DA REUNIÃO

Homologado na I Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 22 de janeiro de 2008.

*Prof. Dra. Carmen Sílvia Bertuzzo*  
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM / UNICAMP