



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

IZABEL CRISTINA DE MACEDO

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM
PERCEPÇÕES DE APOIOS NA ESCOLA**

Londrina
2009

IZABEL CRISTINA DE MACEDO

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM
PERCEPÇÕES DE APOIOS NA ESCOLA**

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

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Coorientadora: Prof. Dra. Sueli Edi Rufini
Guimarães.

Londrina
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M141c Macedo, Izabel Cristina de.

Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola / IzabelCristina de Macedo. – Londrina, 2009.
78 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck

Coorientador: Sueli Edi Rufini Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Prática de ensino – Motivação na educação – Teses. I. Bzuneck, José Aloyseo. II. Guimarães, Sueli Edi Rufini. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU 371.13

IZABEL CRISTINA DE MACEDO

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM
PERCEPÇÕES DE APOIOS NA ESCOLA**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro

Profa. Dra. Nádia A. de Souza

Londrina, 4 de agosto de 2009.

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola.** 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

O presente estudo investigou as crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepção de apoios na escola. A amostra foi formada por dois grandes grupos de professores de duas regiões distintas do Paraná. O instrumento consistiu de um questionário em escala Likert, destinados a avaliar autoeficácia para ensinar, para manejo de classe e para motivar, além da percepção de apoios no contexto da escola. A análise fatorial exploratória, porém, concluiu pela resolução de apenas duas variáveis de autoeficácia, de ensino e manejo de classe. Em todas as subescalas, os valores obtidos foram relativamente altos. A percepção de apoios apareceu como significativamente relacionada com ambas as formas de autoeficácia e, pela análise de regressão, com poder de predição em nível significativo. Pela análise de variância, aplicada à relação funcional das médias de autoeficácia e percepção de apoio com as variáveis demográficas idade e tempo de serviço, descobriu-se uma tendência dos professores com mais idade apresentarem escores mais altos nas três variáveis. Os resultados foram discutidos à luz da literatura e da teoria da agência pessoal de Bandura e foram sugeridas novas pesquisas, especialmente em relação a instrumentos de medida de autoeficácia.

Palavras-chaves: Crenças de autoeficácia de professores. Percepções de apoios na escola. Motivação de professores.

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola.** 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

The present study investigated Elementary School teachers' self-efficacy beliefs and their relationship with support perceptions at school. Sample was formed by two large teachers groups from two different regions in Paraná state. As instrument questionnaire in Likert scale was constructed, designated to assess self-efficacy to teach, to classroom management and to motivate, besides support perceptions in school context. An exploratory factor analysis however concluded for only two variables resolution, namely, teaching and classroom management self-efficacy. In all subscales mean scores were relatively high. Support perceptions appeared as significantly related to both self-efficacy subscales and through regression analysis with a significant predictive power. ANOVA applied to functional relationships among self-efficacy mean scores and support perceptions, on one side, and age and in service time demographic variables, on the other side, a higher scores tendency appeared among older teachers. These results were discussed in the light of research literature and Bandura's personal agency theory and new researches were suggested, especially concerning self-efficacy measurement instruments.

Keywords: Teachers' self efficacy. Support perceptions at school. Teachers' motivation.

Dedicatória

Dedico este trabalho a Deus, pelo desfecho de mais uma etapa de minha vida.

Aos meus pais, Mariano e Benedita pelo amor e carinho de sempre.

Aos meus irmãos pelo apoio e incentivo.

Aos demais familiares pela manifestação de carinho e credibilidade.

Aos amigos que incentivaram todo o percurso.

A todos aqueles que sempre me deram incentivos em continuar na busca pelas minhas metas profissionais.

AGRADECIMENTOS

Não será possível nomear todas as pessoas que fizeram parte desse momento de minha vida. Peço desculpas àquelas que não estão presentes, mas podem ter certeza, sou eternamente grata a todas.

A Deus, Pai glorioso, pelo dom da vida, por me considerar filha especial e ter me guiado e iluminado para vencer este desafio.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, professor Dr. José Aloyseo Bzuneck, que em todos os momentos esteve presente, orientando e acompanhando pacientemente todo o desenvolver da dissertação com sabedoria e profissionalismo. Muito obrigada! Ao senhor, todo o meu carinho e gratidão.

À professora Sueli Édi Rufini Guimarães, coorientadora desta dissertação, pelo trabalho de tratamento estatístico dos dados, apoio e disponibilidade.

Às professoras Soely Aparecida Jorge Polydoro e Nádia A. de Souza pela atenção e contribuição dedicadas a este trabalho.

À professora Roberta Gurgel Azzi pela disponibilidade e atenção.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação, pelos momentos de aprendizado.

Aos meus pais e familiares, que sempre me deram amor e força, valorizando os meus potenciais em especial, minha prima Luzia.

Dedico também um agradecimento especial as minhas amigas que estiveram presentes e me apoiaram, de alguma forma, durante meu mestrado, em particular Edlene, Rose, Luciana.

Ao meu namorado, por ter compreendido a importância deste estudo e ter incentivado nos momentos difíceis.

Aos colegas de trabalho pela convivência e incentivo durante a realização deste estudo.

À Secretaria Municipal de educação pela liberação das atividades na escola para realização do curso.

A todos os professores que responderam o questionário, contribuindo para a concretização dos resultados alcançados neste trabalho.

À Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade concedida.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes segundo faixas de idade	43
Tabela 2 – Distribuição dos participantes por tempo de serviço no magistério ...	44
Tabela 3 – Nível socioeconômico dos alunos.....	44
Tabela 4 – IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede estadual- Paraná	44
Tabela 5 – IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede municipal da cidade da região norte do Paraná.....	45
Tabela 6 – Extração das cargas fatoriais dos diferentes itens, com rotação varimax	49
Tabela 7 – Itens que compõem o fator 1 da subescala eficácia no ensino	50
Tabela 8 – Itens que compõem o fator 2 da subescala eficácia para manejo de classe	50
Tabela 9 – Valores próprios no fator de percepção de apoio	51
Tabela 10 – Itens que compõem o fator 1 da escala percepção de apoio	51
Tabela 11 – Médias e desvios-padrão das respostas de autoeficácia e percepção de apoios (N=216), do total da amostra nas diferentes escalas	52
Tabela 12 – Correlações de Pearson entre as variáveis	54
Tabela 13 – Resultado da análise de variância em função de idade cronológica e tempo de serviço	56
Tabela 14 – Análise de regressão	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA	12
3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	15
3.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES	17
3.2 EFICÁCIA COLETIVA	20
4 COMO SE CRIAM AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	22
4.1 EXPERIÊNCIA DE DOMÍNIO	22
4.2 EXPERIÊNCIA VICÁRIA	23
4.3 PERSUASÕES SOCIAIS	24
4.4 ESTADOS SOMÁTICOS E EMOCIONAIS	24
5 CORRELATOS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES	26
5.1 ESTUDOS MAIS RECENTES	27
6 MENSURAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES	36
6.1 UMA AMOSTRA DE INSTRUMENTOS MAIS RECENTES	36
6.2 PROBLEMAS NAS MEDIDAS	39
6.3 ORIENTAÇÕES DE BANDURA	40
7 MÉTODO	43
7.1 PARTICIPANTES	43
7.2 INSTRUMENTO	45
7.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
8 RESULTADOS	52
9 DISCUSSÃO	58
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE	74

1 INTRODUÇÃO

Por atuar no Ensino Fundamental, séries iniciais, como supervisora educacional, surgiu o meu interesse em estudar e desenvolver uma pesquisa em educação escolar com enfoque centrado nas crenças de autoeficácia de professores. O constructo autoeficácia foi proposto por Albert Bandura e tem atraído muitos estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, sendo objeto de muitas pesquisas no cenário internacional. O presente estudo tem a finalidade de investigar as crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental em relação com percepções de apoio. O meu interesse em construir um conhecimento mais sistematizado e elaborado no campo da motivação no contexto escolar surgiu quando pude compreender a dimensão que tem a motivação sobre o processo de ensino, e, principalmente, o papel preponderante que tem o professor no sentido de colaborar por meio de sua postura pedagógica para o desenvolvimento de uma orientação motivacional direcionada ao processo ensino-aprendizagem. Ao me inteirar de como são desenvolvidas as crenças de autoeficácia em diferentes contextos, percebi a relevância e importância das mesmas para uma nova visão do papel do educador em sala de aula, e que ainda são desconhecidas por muitas pessoas do meio educacional. Enquanto supervisora educacional, e também docente, tenho constantemente observado o fato de que grande parte dos alunos das séries iniciais apresenta dificuldades de aprendizagem. Daí, são frequentes as queixas e visíveis as frustrações dos professores por não conseguirem melhores resultados com estes alunos. Como consequência surge a presunção de que esses professores sofrem abalo em sua motivação. E entre os fatores motivacionais deve ser considerada, segundo a literatura que será exposta mais adiante, a importância das crenças de autoeficácia.

Desta forma, o presente trabalho começou com um levantamento prévio das queixas que os professores têm revelado para a efetivação de seus trabalhos em sala de aula. O levantamento foi realizado em diversas escolas do ensino Fundamental. O objetivo dessa coleta inicial de informações foi o de buscar uma base objetiva de dados que justificassem o estudo sobre autoeficácia. Em outras palavras, buscou-se formar uma espécie de quadro com os problemas reais

que os professores enfrentam no seu dia a dia. Foram citadas dificuldades/queixas, tais como: alunos desajustados social ou psicologicamente, desmotivados, famílias desestruturadas, alunos sem perspectiva de futuro; professores que não acreditam na formação continuada, excesso de alunos na sala de aula e os diferentes níveis de aprendizagem dos mesmos (não sabem como lidar com a situação, já que as diferenças são gritantes, sentem-se sobrecarregados); falta da participação da família na vida escolar dos filhos. Alunos desinteressados, apáticos, indisciplinados, hiperativos; professores estressados, desvalorizados, desestimulados, preocupados; filhos de pais separados ou mães solteiras, carentes afetivamente; alunos emocionalmente desequilibrados pela ausência de um referencial/figura masculina (pai) ou feminina (mãe), ou até pela ausência dos dois; o que traz conseqüências ao processo ensino e aprendizagem.

A realidade descrita nessas respostas sugeriu investigar as crenças de eficácia dos professores. De acordo com Bandura (1997), essas crenças sempre devem ser avaliadas em relação com os verdadeiros impedimentos e dificuldades que a pessoa encontra em sua atuação. O próprio instrumento da presente pesquisa levará em conta o conteúdo daquelas respostas dos professores.

Por outro lado, surgiu o interesse de avaliar como os mesmos professores que atuam em tais condições sentem o apoio social na escola. Essa variável foi apontada explicitamente na literatura. De acordo com Ross (1995), a colaboração entre os professores podem afetar a autoeficácia de diversas maneiras, entre as quais pelo favorecimento da capacidade de ensinar, que terá como resultado a melhora da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente o aumento da autoeficácia. Além disso, segundo esse autor, haverá intercâmbio de experiência vicária e de persuasão verbal, pelas percepções de segurança e de desempenho bem sucedido de outros.

Por sua vez, Fives e Alexander (2004) observaram que poucos pesquisadores têm investigado os fatores organizacionais que afetam a autoeficácia do professor. Entretanto, citam estudos que comprovaram que um clima positivo na escola está relacionado com maior nível de autoeficácia. Restava descobrir qual é o papel de apoios sociais na formação desse clima favorável.

Tschannen-Moran e Hoy (2001), após a apresentação de um instrumento novo de autoeficácia, propuseram que, nessa área, se considerem questões como: Que características estruturais e apoios fazem diferença na

formação das crenças de eficácia dos professores? As crenças de eficácia dos professores poderiam mudar em resposta a diferentes crenças de eficácia do diretor, quando há uma mudança de direção na escola? Quais apoios poderiam ajudar a construir fortes crenças de eficácias entre os professores trabalhando com alunos de nível socioeconômico baixo, e de diversos contextos urbano ou rural?

Em suma, o presente estudo partiu do seguinte problema: nas condições reais de ensino, numa determinada região geográfica, como estão as crenças de eficácia dos professores? Adicionalmente, como tais crenças têm relação a percepção de apoios sociais, como foi sugerido pela literatura? Autores como Bandura (1997), Fives e Alexander (2004), Friedman e Kass (2002), Ross (1995) e Tschannen-Moran e Hoy (2001) têm citado como apoios relações positivas com os colegas e membros da comunidade, integração social; senso de pertencer e segurança; relações interpessoais de sucesso com colegas e diretor; persuasão verbal (exemplo: tentativas por companheiros ou supervisores para convencer as pessoas que elas são competentes para executar determinadas ações); processos motivacionais de liderança e colegas da escola; ações de liderança positivamente correlacionadas com a eficácia pessoal, inclui enfatizar conquistas, aumentar a certeza dos professores sobre o valor de suas práticas, sendo compreensivo com as preocupações, fazer com que os professores percebam o quanto são importantes para o processo educacional; reforçar, nutrir, alimentar o profissionalismo do professor; desenvolver a confiança nos professores.

O presente estudo teve por objetivo examinar as crenças de autoeficácia dos professores em relação ao seu papel de trabalhar com alunos do ensino fundamental e suas percepções de que recebem apoio na escola. A intenção deste estudo é somar-se às produções na área e sua finalidade é melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos de séries iniciais do ensino fundamental, através da disseminação dessas descobertas.

O presente trabalho inspirou-se em estudos já existentes na área que focalizaram o constructo autoeficácia dos professores. Por isso, a seguir, serão expostos os seguintes tópicos: A teoria social cognitiva de Bandura, Crenças de Autoeficácia, Crenças de autoeficácia dos professores, Correlatos das crenças de autoeficácia, Mensuração da autoeficácia dos professores e a Percepção de apoios.

2 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA

O presente trabalho focalizará as crenças de autoeficácia dos professores. No entanto, essas crenças estão ligadas a uma teoria maior de Bandura, a Teoria Social Cognitiva, que será apresentada por primeiro.

Pajares e Olaz (2008) relataram como, na década de 70, Bandura percebeu que um elemento chave estava faltando, não somente nas teorias de aprendizagens do momento, mas também da sua própria teoria de aprendizagem social. Assim, numa publicação clássica, que incluía a aprendizagem observacional e o reforço vicário, Bandura (1977) reconheceu que o elemento deficiente era a crença das pessoas a respeito da própria capacidade de exercer controles sobre os eventos que afetam suas vidas. Existe o fato de que, entre outros fatores pessoais, os indivíduos possuem autocrenças que lhes permitem exercer um certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. Segundo Bandura (1986, p. 2) “aquilo que as pessoas pensam, creem e sentem influencia na maneira como se comportam.”

Bandura (1986) trouxe uma nova visão do funcionamento humano relativamente aos processos cognitivos, vicários, autorreguladores e autorreflexivos na adaptação e mudanças humanas. As pessoas deixam de ser vistas como organismos apenas guiados por forças ambientais ou dirigidas por impulsos internos camuflados. Em vez disso, os indivíduos são vistos como autoorganizados, proativos, autorreflexivos e autorregulados. Neste sentido, Bandura (1986) propôs a Teoria Social Cognitiva, que é nitidamente oposta às teorias do funcionamento humano que dão a maior ênfase ao papel dos fatores ambientais ou aos evolutivos. Tanto o ambiente como a biologia tem o seu papel, porém inseridos num esquema mais completo.

A forma como são interpretados os resultados do próprio comportamento pelas pessoas informará e alterará os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem e estes, a seguir, informarão e alterarão o comportamento futuro. Bandura (1986) propôs a existência de um determinismo recíproco (Figura 1), pelo qual (a) fatores pessoais, na forma de cognições, afetos e eventos biológicos, (b) influências comportamentais e (c) influências ambientais criam interações que resultam em uma tríplice reciprocidade.

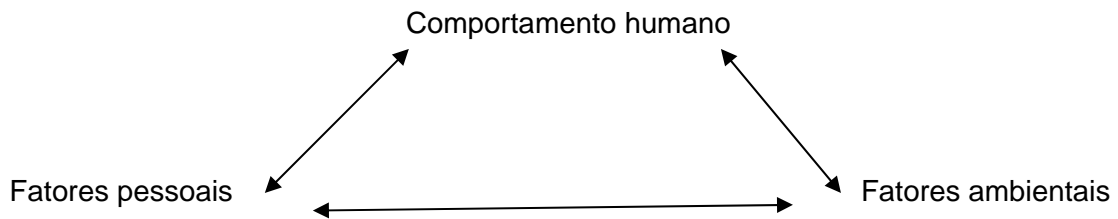


Figura 1 – Modelo ilustrando as relações entre determinantes na causação recíproca triádica

O dia a dia em sala de aula oferece vários exemplos que contemplam essa influência triádica. Uma professora que esteja passando por perturbações afetivas (fator pessoal) poderá emitir comportamentos verbais inapropriados em relação aos seus alunos. Esses, por sua vez, reagirão também de forma inadequada (fator ambiental), o que afetará novamente a professora. Neste caso, o ponto de partida consistiu de fatores pessoais da professora.

Outro exemplo, foi descrito por Henson (2001) que descreveu o caso hipotético de uma professora que acaba de receber em sua classe um aluno com a informação de ser problemático, resistente e rebelde. Ao acolher esse aluno, seu comportamento (verbal e não verbal) ao saudá-lo, dar boas-vindas não acontece no vazio, mas interage com fatores intrapessoais como emoções, memórias de outros casos e com fatores ambientais como, por exemplo, a classe observando ou o clima da escola, entre outros. Daí em diante, essa combinação de fatores constituirá a percepção de capacidade de lidar com esse aluno, ou seja, sua crença de autoeficácia.

Na Teoria Social Cognitiva, o ser humano é visto como um indivíduo inserido em sistemas sociais, em que por meio de trocas, ocorrem adaptações e mudanças. Isso faz com que haja a transformação do seu ambiente. É por meio do comportamento humano que se exprime a relação de permanente interação entre o indivíduo e o meio (BANDURA, 1986).

Central à teoria social cognitiva é o conceito de agência humana. Os indivíduos, por meio de seus atos, são agentes capazes de fazerem coisas acontecerem, envolvendo-se de forma proativa em seu próprio desenvolvimento (PAJARES; OLAZ, 2008). Em outras palavras, todo ser humano tipicamente se caracteriza como agência pessoal (BANDURA, 2008c). Esse constructo tem quatro

características: intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão. Quanto à intencionalidade não é simplesmente previsão ou expectativa de uma ação a ser executada, já que existe um componente automotivador que conduzirá à provável ocorrência futura daquela ação. Toda intenção envolve um plano de ação que levará em conta tanto uma meta futura como ações intermediárias que conduzirá àquela. As metas intermediárias, mais próximas poderão ser eventualmente refinadas, revistas e adaptadas com vistas a metas futuras. Finalmente, é importante ressaltar que uma grande parte das ações humanas envolve outras pessoas de forma cooperativa. Nesta circunstância, a intenção será partilhada por todos os membros do grupo em termo de compromisso. Na antecipação, o ser humano é capaz de prever muito do que poderá acontecer no futuro, como resultado de ações realizadas no presente. Ocorre uma representação cognitiva no momento atual do que acontecerá posteriormente. Desta forma, ela tem força motivadora e autorreguladora de comportamentos no presente. O processo que liga pensamento com ação, após a fase de planejamento e estabelecimento de um objetivo a atingir, denomina-se autorreatividade. Pelo fato do objetivo estar distante, é necessário que a pessoa estabeleça metas próximas que sejam intermediárias em relação à futura. A motivação é sustentada, pois a pessoa monitora como está caminhando o curso de ação e se perceber desvios ela pode fazer correções e manter a orientação à meta. A autorreflexão é a capacidade que leva a pessoa refletir sobre si mesma, ou seja, sobre se seus pensamentos estão corretos e bem estabelecidos, se suas ações conduzem a bom resultado, como está sua motivação, quais são seus valores. É necessária a autorreflexão especialmente no caso em que surgirem conflitos entre incentivos motivacionais, isto é, quando aparecerem opções incompatíveis, exigindo uma decisão de uma ou de outra.

A seguir será feita apresentação das crenças de autoeficácia, constructo que tem despertado o interesse de muitos estudiosos no meio educacional.

3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Segundo Bandura (2008c, p. 78):

Entre os mecanismos da agência pessoal, nenhum é mais central ou penetrante do que as crenças pessoais em sua capacidade de exercer uma medida de controle sobre o seu próprio funcionamento e os eventos ambientais. As crenças de autoeficácia são a base da agência humana.

As crenças de autoeficácia fazem parte dos fatores que constituem os mecanismos psicológicos que influenciam o comportamento das pessoas diante de uma tomada de decisão para realizar uma ação. As crenças de autoeficácia sobressaem entre os pensamentos que simbolizam o funcionamento humano, encontradas no núcleo fundamental da Teoria Social Cognitiva. Bandura (1997, p. 3) as define como “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho.” Logo, o conceito de autoeficácia refere-se a uma crença, ou percepção, ou expectativa das pessoas.

Como coroamento de estudos anteriores, Bandura (1997) apresentou uma versão inicial elaborada do conceito, significado e origens da autoeficácia. Em duas grandes publicações posteriores (BANDURA, 1986; 1997) tem mostrado que o constructo de autoeficácia tem um papel primordial para a análise de mudanças comportamentais. Esse autor, no contexto de apreensões pelo desempenho humano, tem difundido o referencial teórico dessa estrutura psicológica referenciada ao *self*, que se mostrou de elevado poder explanatório de sucessos e fracassos em condições adversas e, simultaneamente, gerador de estudos de aplicação, inclusive para o contexto escolar.

A importância das crenças de autoeficácia tem sido corroborada por evidências empíricas. Tais crenças exercem influências sobre grande parte dos eventos que dizem respeito à vida das pessoas, ou seja, afetam o quanto elas se motivam e persistem ao se depararem com obstáculos, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão e as escolhas por elas feitas (BANDURA, 1997).

Entretanto de acordo com Bandura (1986; 1989; 1997); Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia não podem ser confundidas com julgamentos sobre as consequências que seu comportamento produzirá. Isto é, existem crenças ou expectativas quanto aos resultados dos comportamentos, mas as crenças de autoeficácia não se referem a eles. As expectativas de autoeficácia correspondem às convicções que as pessoas têm de que possuem capacidade de executar ações exigidas para atingir resultados pretendidos, sem desistência no decorrer do percurso. Por exemplo, eu acho que sou capaz de dar uma aula para a banca examinadora no concurso. O que ocorre normalmente é que as crenças de autoeficácia contribuem para determinar os resultados esperados. Já as expectativas de resultados dizem respeito ao que se espera alcançar com o efeito das ações. Trata-se dos julgamentos sobre as prováveis consequências que o comportamento poderá produzir. Já os indivíduos confiantes no seu potencial têm expectativa de poder agir com eficácia, enquanto que aqueles que não têm confiança na própria capacidade não se acham aptos a exercer ações as quais levarão a resultados bem-sucedidos.

Segundo Bong e Skaalvik (2003), as crenças de autoeficácia também não equivalem a autoconceito. São dois constructos distintos, mesmo apresentando alguns aspectos comuns. Ao contrário do autoconceito, as percepções de autoeficácia focalizam situações mais específicas e contextualizadas, que se modificam de acordo com as tarefas e os níveis de exigência. O autoconceito refere-se a uma condição mais genérica e descontextualizada como exemplo: "Eu me julgo boa professora". É por meio das crenças de autoeficácia que a pessoa se julga ou não capaz de realizar ações específicas. Por exemplo, "trabalhar em uma sala de aula com alunos indisciplinados, dar uma boa aula para uma banca de examinadores de um determinado concurso". Em outras palavras, os resultados das ações humanas não dependem apenas das crenças de eficácia, que são necessárias, mas devem acompanhar a presença de reais competências. O que é enfatizado na teoria é que deter conhecimentos e habilidades não leva a resultados positivos se faltarem aquelas crenças.

Bandura (1989) já havia esclarecido que existe uma crença generalizada de que erros de julgamento quanto às próprias capacidades acarretam distorções. Por um lado pode ser até vantajosa uma autoavaliação otimista da própria capacidade, desde que não seja muito distorcida. Em certos casos uma

avaliação verdadeira de sua capacidade pode limitar a pessoa. Por exemplo, quando pessoas errarem no seu autojulgamento por valorizarem demais suas capacidades de ensinar, teriam mais resistência para mudar seus métodos e melhorar. Portanto, é melhor que tenham dúvidas, pois isso abre espaço para busca e aperfeiçoamento. O que importa é que se mantenham capazes de aprender.

Bandura (1997) faz distinção de três aspectos inerentes às crenças de autoeficácia: a magnitude (tamanho, grandeza), que diz respeito ao grau de dificuldade das tarefas; a abrangência ou generalidade, relativa à amplitude de tarefas que pode abarcar; e a robustez, que diz respeito a quão firme é a crença, ou seja, se a pessoa está muito ou pouco autoconfiante.

Wheatley (2005) argumenta que grau maior, maior abrangência e maior robustez das crenças de eficácia dos professores não significam melhores efeitos em sua atuação. Poderá ser problemático se um professor tiver maior confiança (magnitude) ou mais abrangência (generalidade) do que realmente é capaz de dar conta (com base em suas capacidades reais). O mesmo vale para a robustez da crença, ou seja, pode ter confiança tão sólida e inabalável que não enxerga os próprios erros e nem tira proveito deles.

Como conclusão as autoavaliações de eficácia podem ser otimistas e devem ser sólidas, para que a pessoa se envolva nas ações exigidas. Entretanto, reiterando uma idéia colocada anteriormente, além da autoeficácia requer-se competência real. Por outro lado, a pessoa deve estar aberta a rever seu modo de agir quando verificar que está equivocada.

Na sequência será apresentado o conceito das crenças de autoeficácia dos professores em relação ao ensino.

3.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES

A autoeficácia é uma entre as diversas crenças dos professores e que se mostra mais nitidamente associada ao processo de ensino (NAVARRO, 2002). A criação de ambientes de aprendizagem favorece a produção do desenvolvimento de competências apoiadas intensamente nos talentos e autoeficácia dos professores (BANDURA, 1997).

Tschannen-Moran e Hoy (2001) definem a crença de autoeficácia dos professores como o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo os alunos que possam ser difíceis ou desmotivados.

Os valores e as crenças docentes representam papel importante na ação do professor. De acordo com as pesquisas relatadas por Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998), os professores que possuem um elevado nível de crença de autoeficácia são, naturalmente, abertos a novas ideias e mais permeáveis a buscar novos métodos, como forma de encontrar abordagens mais eficazes para aprendizagem dos estudantes. Da mesma forma, são menos críticos face aos erros dos estudantes, e se empenham para que estes superem as suas dificuldades. Ainda para os mesmos autores, o desenvolvimento da crença de autoeficácia está relacionado com a motivação, o esforço, a persistência vivenciada pelos docentes ao longo de toda a sua carreira. As crenças de autoeficácia têm repercussão no comportamento e na motivação do professor e acontecem num certo contexto de trabalho.

Uma grande parte dos resultados do trabalho do professor e dos métodos por ele utilizados pode ser antecipada: a aprendizagem, os comportamentos e a bagunça dos alunos; as reações de pais e colegas e até consequências pessoais. Todos esses fatores afetam a motivação do professor. Afeta a motivação para aprender novos métodos, como, por exemplo, aprender como fazer os alunos trabalharem cooperativamente, se tiver a previsão de que com tal método serão melhoradas a motivação e a aprendizagem de seus alunos. Portanto, apenas medir a crença de eficácia do professor não trará informação suficiente sobre a sua motivação.

Entre os desafios presentes no contexto de trabalho do professor, encontram-se os processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) relataram alguns desses desafios no dia a dia de sua prática docente. Alguns se referem ao engajamento do estudante, que são: possibilitar que os alunos conheçam suas potencialidades e limitações sem perder confiança, otimismo e controle; fomentar a crença de que a inteligência é um aspecto mutável e controlável; incentivar o esforço, a persistência como meios para conquistar os objetivos educacionais e promover a autorregulação, entre outros. Já outros desafios referem-se a estratégias e são: dar aos alunos *feedback* e os

devidos incentivos, de acordo com seu desempenho; ajudá-los a identificarem o que sabem e o que não sabem para que utilizem melhores estratégias no cumprimento das tarefas escolares; acompanhar e medir não só os conhecimentos e habilidades, mas também as crenças de autoeficácia para incrementá-las e criar um ambiente que promova a aprendizagem, a autorregulação e o senso de autoeficácia, entre outros.

Para exercerem todas essas ações os professores precisam de alta motivação, que supõe a crença de eficácia. Entretanto, é bom ter presente que essa motivação depende muito de outros fatores.

Dörnyei (2003), por exemplo, cita e enumera um contexto mais amplo e imediato tais como, o clima geral da escola e as normas escolares existentes; os tamanhos da classe, os recursos e equipamentos da escola; a estrutura de atividade padronizada dentro da instituição; relações entre os colegas; a definição do papel do professor pelos colegas e autoridades; expectativas gerais com relação ao potencial do aluno; contingências de recompensa da escola e sistema de *feedback* e a liderança na escola e a estrutura de tomada de decisão.

Além disso, como salienta Wheatley (2005), numa observação crítica, de nada vale as crenças de autoeficácia caso os professores não tenham conhecimento quanto ao conteúdo, conhecimento pedagógico, isto é habilidade de ensino. Os professores não terão êxito em termos de aprendizagem dos alunos, se não possuírem conhecimentos. E se o professor não tem êxito, a própria crença de autoeficácia diminui, como será demonstrado mais adiante.

Em poucas palavras, as crenças de autoeficácia dos professores são uma exigência diante das inúmeras dificuldades na prática escolar. O papel do professor no processo educacional é influenciado por diversos fatores.

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) mencionam que os estudos sobre a autoeficácia docente na Teoria Social Cognitiva possuem expoentes tais como, Woolfolk, Navarro na Espanha; Bzuneck no Brasil, entre outros investigadores ao redor do mundo. Os estudiosos buscam, por meio de investigações, aprimorar o conhecimento do constructo e as variáveis que favorecem a sua construção e fortalecimento, bem como o delineamento de instrumentos de medida. Com os resultados obtidos, o aporte teórico nesse domínio aprimora-se, com o fim de identificar os meios de ação que promovam o desenvolvimento do panorama educacional favorecendo a aprendizagem. Ainda segundo os mesmos autores, na

literatura educacional, encontra-se que as crenças de eficácia não dizem respeito apenas a um único conceito, já que as mesmas podem ser visualizadas em duas direções, ou seja, as crenças docentes relativas às tarefas de ensino e as crenças pessoais sobre a competência para ensinar. Ambas envolvem a crença de eficácia pessoal e a eficácia de ensino. É por essa diferença que alguns autores optam pelo uso da expressão “eficácia do professor” e não autoeficácia do professor.

3.2 EFICÁCIA COLETIVA

Individualmente, cada professor tem um certo nível de autoeficácia. Mas, como observa Bandura (2008b) as pessoas não vivem suas vidas isoladas umas das outras, pois é por meio de iniciativas interdependentes que a maior parte dos resultados esperados são atingidos. O trabalho em conjunto pode garantir aquilo que a autonomia individual não consegue realizar sozinha. Desta forma, a percepção de eficácia coletiva é uma propriedade que emerge no nível do grupo e não é somente a junção de crenças de eficácia de cada um dos membros, pois a percepção de eficácia coletiva está nas mentes dos membros do grupo e é avaliada por questionários específicos.

Em seu estudo com 47 escolas de ensino fundamental, Goddard (2001), descobriu que foi significativa a variação nas médias de eficácia coletiva, nas diferentes escolas. Essa diferença foi devido às diferenças significativas em experiência de domínio, ou seja, experiências anteriores de sucesso incrementam a autoeficácia coletiva, enquanto que fracassos a reduzem. Ainda segundo o mesmo autor, a eficácia coletiva estava positiva e significativamente relacionada com o desempenho dos alunos em matemática e leitura. Os resultados encontrados confirmam os de Bandura (1993) e o de Goddard, Hoy e Woolfolk Hoy (2000), e os estendem com novas comparações.

Ao comentar esses dados, o autor ressaltou que os professores como grupo precisam definir metas de curto prazo a serem atingidas, bem explicitadas, recebendo *feedback* quanto ao grau em que conseguem aqueles resultados. Esse conjunto proporciona a experiência de êxito. Diante deste contexto,

é crucial o papel da liderança na escola, quer da direção quer de colegas, que levará os membros do grupo a integração em torno de objetivos comuns.

Skaalvik e Skaalvik (2007) descobriram que a autoeficácia do professor e a eficácia coletiva dos professores são constructos que se relacionam entre si de forma forte e positiva. A eficácia coletiva em grau elevado leva os professores a buscarem metas desafiantes, usando de esforços para atingir os objetivos pretendidos. Este contexto cultural promove o envolvimento e melhor desempenho do aluno e isto faz com que ocorra um aumento no senso de eficácia individual dos professores. Metas mais desafiantes podem ser estabelecidas pelos professores, se seus alunos estiverem motivados e se sentindo capazes. Logo, um possível efeito de eficácia coletiva dos professores sobre a autoeficácia individual pode ser mediada pelo desempenho e motivação dos alunos. Ainda segundo os mesmos autores, quando os professores observam os colegas administrarem diferentes situações do ensino pode aumentar sua autoeficácia individual, principalmente ao trabalharem em equipe, o que oportuniza também observar um ao outro. Portanto, a relação positiva entre a eficácia coletiva percebida do professor e a autoeficácia individual do professor pode, também, ser explicada como efeito de experiências vicárias e de apoios. Bandura (2008d) observa que resultados de um conjunto de pesquisas mostram que quanto maior for a percepção de eficácia coletiva, maior será o investimento motivacional do grupo em suas atividades, mais forte será a resistência frente a adversidades e retrocessos e maiores serão as suas realizações.

Segundo explicação de Goddard (2001), retomada por Goddard et al. (2004), a maneira pela qual a eficácia coletiva afeta cada indivíduo está na mesma linha das influências de normas sociais sobre os membros de um grupo. Em termos práticos, se a maioria de um corpo docente acreditar que esse corpo pode ter êxito ao ensinar alunos, aí terá surgido uma norma que regulará cada professor individualmente, orientando-o para as metas da escola, para aplicar esforço e persistir nele. Assim, quanto mais robusta for a eficácia coletiva numa escola tanto maior será a força da norma sobre cada professor nessa direção.

4 COMO SE CRIAM AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

As crenças de autoeficácia, segundo Bandura (1986; 1989; 1997) são construídas ao longo de nossas vidas por meio de quatro fontes principais: experiência de domínio/ experiências positivas de êxito em tarefas anteriores; experiência vicária; persuasões sociais/ persuasões verbais e estados somáticos e emocionais/ estados fisiológicos.

4.1 EXPERIÊNCIA DE DOMÍNIO

Entre todas as fontes, a que mais importância tem é a experiência de domínio, isto é, de êxito em tarefas já cumpridas. Ela é habitualmente imprescindível mesmo na presença das demais fontes. Bandura (1997) observa que a prova concreta de que se pode ter domínio no que for necessário para agir com êxito advém de experiências positivas em eventos anteriores. À proporção que os indivíduos interpretam os resultados de suas tarefas e atividades realizadas como bem sucedidos aumentam a autoeficácia, enquanto que os que são interpretados como fracassos a reduzem. Geralmente as pessoas com um sentido baixo de autoeficácia pouco se importam com seus sucessos, em vez de procurar mudar a crença. Diante de uma tarefa, se a pessoa percebe que está dando conta de desenvolvê-la, a mesma terá a informação verdadeira de que possui capacidade de finalizá-la com êxito. Porém, se ocorrer fracasso, após um conjunto de sucessos, ocasionará pouco impacto sobre as crenças positivas de autoeficácia. No entanto, somente um sucesso após uma história de fracassos tem a probabilidade de pouco influenciar o aumento das crenças (SCHUNK, 1989). As crenças de autoeficácia não serão abaladas frente a eventuais fracassos, se estiverem bem consolidadas no indivíduo, bem como um sucesso entre frequentes fracassos pode não produzir o fortalecimento das mesmas (SCHUNK, 1989; BZUNECK, 2001).

Um estudo de Henson (2001) pode ilustrar a importância desse primeiro fator. Esse autor realizou uma pesquisa experimental com 11 professores de uma escola de educação especial que tiveram que fazer um projeto de

intervenção em forma de pesquisa, junto a seus alunos, desde o objeto, métodos, até a avaliação dos resultados. Os mesmos professores e de forma colaborativa faziam o *design* da pesquisa de intervenção, que teve a duração de nove meses. A intervenção estava ligada ao manejo de classe, pois se tratava de alunos especiais e com problemas de comportamento. Entre outras variáveis, foram avaliadas as crenças de autoeficácia dos professores, antes e após o estudo de intervenção, tendo sido utilizado o instrumento de *The Teacher Efficacy Scale* de Gibson e Dembo (1984), que mede a eficácia geral de ensino e a eficácia pessoal de ensino.

Constatou-se, como principal resultado, que com a intervenção houve um aumento significativo nos professores, segundo medidas quantitativas, da autoeficácia pessoal e também de ensino, porém isso não ocorreu com os professores mais idosos. Henson (2001) deu duas explicações ao aumento das crenças de autoeficácia. Primeiro porque, no experimento, a intervenção junto aos alunos foi elaborada pelos próprios professores, visando maior eficácia no manejo de classe. A segunda explicação estaria no fato de o estudo ter sido realizado numa escola de educação especial que, por sua natureza, possibilitou aos professores perceber sucesso em função da realização de seu projeto de pesquisa. Anterior a essa experiência, os professores relataram pouco sucesso e baixa motivação em seu trabalho. Porém, em função do projeto de intervenção, perceberam os resultados positivos com seus alunos, sendo evidente o sucesso. Vale lembrar que, para Bandura (1997), experiências de êxito são fator que melhor alimenta as crenças de autoeficácia.

4.2 EXPERIÊNCIA VICÁRIA

Experiência vicária é aquela que o indivíduo tem quando observa os resultados positivos de outra pessoa e que o leva a acreditar que também pode dar conta de situações semelhantes que precisa enfrentar. Entretanto, a mera observação do êxito de outras pessoas nem sempre é o bastante para sustentar essas crenças. Bzuneck (2001) ponderou ainda que as pessoas, quando percebem que seus pares não atingem sucesso real, concluirão que elas, da mesma forma, não alcançarão resultados positivos, se ao julgarem com características similares.

Assim, experiências reais de fracasso dos outros são experiências vicárias, que levam a diminuição da autoeficácia.

4.3 PERSUASÕES SOCIAIS

As crenças de autoeficácia também são criadas e desenvolvidas pelos indivíduos como resultado de persuasões sociais que recebem de outras pessoas, ao serem expostos a julgamentos verbais feitos por outros. Uma importante função é desempenhada pelos persuasores no desenvolvimento das crenças de um indivíduo. Contudo, as persuasões sociais não devem ser confundidas com elogios ou louvores vãos. Para Pajares e Olaz (2008), os persuasores efetivos devem desenvolver as crenças das pessoas em suas capacidades, enquanto asseguram que o sucesso imaginado é atingível. Desta forma, segundo os mesmos autores, como as persuasões positivas podem encorajar, as persuasões negativas são capazes de funcionar de maneira a frustrar e enfraquecer as crenças de autoeficácia. De um modo geral, enfraquecer crenças de autoeficácia por meio de avaliações negativas é mais fácil do que fortalecer tais crenças por meio de encorajamentos positivos.

4.4 ESTADOS SOMÁTICOS E EMOCIONAIS

Os fatores somáticos e emocionais também influenciam a percepção de autoeficácia. Situações como a ansiedade, o estresse, a excitação e certos tipos de humor levam o indivíduo a não se sentir capaz de enfrentar determinadas tarefas.

No momento em que as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades e reações, ocorre a sinalização induzindo-as a julgamento de que poucos são capazes frente à situação apresentada. A promoção do bem-estar emocional e redução de estados emocionais negativos é um meio que se tem para aumentar as crenças de autoeficácia. Por terem a capacidade de

modificar seus próprios pensamentos e sentimentos, as crenças de autoeficácia podem ter influência poderosa nos próprios estados fisiológicos dos indivíduos.

Em síntese, a autoeficácia se desenvolve em função tanto de vivências pessoais e de estados afetivos como de influências socioambientais, que incluem experiências vicárias e persuasões sociais. Porém segundo Bandura (1997), nenhum desses fatores têm influência direta na formação da autoeficácia. Cada indivíduo faz um processamento cognitivo dessas fontes, pelo qual ocorre uma interpretação pessoal, crucial para o desenvolvimento da eficácia, que irá, portanto variar conforme os indivíduos, ou seja, as mesmas experiências podem levar a crenças de eficácia diferentes, dependendo de suas interpretações das informações. Por exemplo, uma professora recebe um gesto de confiança pelo seu trabalho com as crianças. Essa professora poderá interpretar essa fala ou como uma forma de persuasão verbal que aumente a sua autoeficácia ou como um agrado não convincente. Daí o papel crucial do processamento cognitivo das fontes de autoeficácia.

5 CORRELATOS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES

A presente pesquisa sobre crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental, que será exposta mais adiante, está ligada a uma história de estudos desenvolvidos na área. Por isso, segue-se o resumo de estudos selecionados de uma vasta produção.

As crenças de autoeficácia dos professores sempre foram relacionadas com diversas variáveis e comportamentos, como demonstrado, por exemplo, por Bzuneck (2000). De acordo com essa revisão de estudos até aquela data, foram descobertas as seguintes relações: (a) fortes crenças de autoeficácia estão associadas de maneira significativa com o nível de comprometimento com o ensino; (b) professores com crenças de eficácia robustas foram avaliados pelos seus supervisores como mais competentes; (c) crenças mais fortes de autoeficácia estão associadas à adoção de novas práticas de ensino; (d) professores com mais eficácia pessoal no ensino demonstraram estar mais convictos de que os procedimentos de remediação de problemas de aprendizagem e de comportamentos disruptivos em classe, dependem principalmente deles próprios; (e) a construção de um ambiente favorável à aprendizagem era em grande parte possível para os professores com altos escores em eficácia pessoal; (f) constatou-se influência considerável das crenças de autoeficácia no desempenho dos alunos em relação à matemática; (g) crenças mais fracas de eficácia de professores de ciências estavam ligadas a fracassos e estados de ansiedade de quando eram ainda estudantes; (h) correlação negativa entre os escores globais de estresse e esgotamento dos professores dos níveis elementar e médio e os escores globais de senso de autoeficácia e (i) alto senso de eficácia pessoal, bem como de ensino, favoreciam estudantes em formação para o magistério a adotarem uma ideologia mais humanística na interação com seus alunos e controle tipo humanístico.

Em síntese, segundo Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), têm sido observados efeitos referentes à capacidade do professor em ensinar e mobilizar a aprendizagem do aluno e às ações que desenvolvem em sua prática docente, tais como escolha de estratégias de ensino, capacidade de explicar o conteúdo aos alunos com diferentes características, manutenção de controle da aula, estratégias de enfrentamento e persistência diante de situações difíceis, entusiasmo e metas

personais. De acordo com Hoy e Davis (2006), as crenças de autoeficácia dos professores influenciam suas ações tanto de modo direto como indireto. As influências diretas são: mais tempo gasto nas tarefas e matérias; aumento de interesse com abertura para *feedback*, reensino, escolhas de ofertas, inovações e redirecionamento; aumento de motivação no ensino pelo estabelecimento de metas mais altas, expectativas positivas, persistência em face de desafios, interesse, envolvimento com o assunto da matéria e criatividade. De modo indireto, são considerados o apoio à autonomia dos alunos; autorregulação do comportamento de ensino; correção de comportamento de aprendizagem dos alunos; altas expectativas para os alunos; valores acadêmicos; estímulo; confiança; *feedback* construtivo; atribuições de comportamento do aluno e persuasão verbal.

Entretanto, deve-se ter presente uma observação crítica de Wheatley (2005). Este autor diz não ter conhecimento de nenhum estudo experimental sobre efeitos de mudanças nos níveis de crenças de eficácia de professores, quando foram controladas as variáveis críticas de conhecimentos e a eficácia real dos professores. Isto significa que os conhecimentos dos professores quanto aos conteúdos, o conhecimento pedagógico e as habilidades de ensino são variáveis poderosas, não controladas, mas que deveriam ser consideradas quando se trata de autoeficácia. Como observaram Soodak e Podell (1998), ainda não há dados que provem que o incremento nas crenças de autoeficácia de professores é acompanhado pela melhoria correspondente na eficácia real dos professores em termos de melhoria do desempenho dos alunos.

Essas observações mostram que ainda há muito a se pesquisar a respeito desse constructo. Mas, o próprio Wheatley (2005) concorda que é totalmente válido levantar as variáveis que se associam à autoeficácia, em estudos correlacionais. Por isso, cada estudo traz contribuição potencialmente relevante.

5.1 ESTUDOS MAIS RECENTES

O constructo da autoeficácia dos professores continuou, nos últimos anos, objeto de muita pesquisa. A seguir será apresentada uma amostra de alguns estudos mais recentes, produzidos após a revisão de Bzuneck (2000).

Fregoneze (2000) realizou uma pesquisa naturalística, de natureza exploratória, com 39 professores de uma escola de Ensino Médio de grande porte no contexto de modificações curriculares que incluíam sobretudo um novo sistema de avaliação. Como controle, estudou-se os professores e as professoras (N= 37) de uma outra escola similar, que havia retornado ao sistema tradicional de avaliação.

A pesquisa verificou o nível de crenças de autoeficácia pessoal e de ensino dos professores e professoras das duas escolas, outras crenças educacionais e percepções em relação a essas mudanças curriculares e à motivação dos alunos nas escolas. Foram avaliadas as diferenças de escores nos dois tipos de crenças de autoeficácia dos professores em função do tempo de serviço no ensino e da eventual participação anterior no projeto de Correção de Fluxo. Esta tinha sido uma estratégia destinada a reduzir a defasagem idade/série existente na rede estadual de ensino, criando condições para que os alunos, em grande maioria multirrepetentes, pudessem avançar em sua trajetória escolar, retomando com êxito o percurso regular de escolarização.

Além disso, a pesquisa preocupou-se em analisar as percepções dos supervisores escolares das duas escolas, responsáveis pela implementação do projeto, em relação aos professores e à proposta. O trabalho foi desenvolvido utilizando-se dois instrumentos de autorrelato, ou seja, um questionário em escala Likert e uma entrevista semiestruturada. O questionário constou de duas partes, sendo que a primeira levantou informações sobre dados demográficos como idade, sexo, tempo de serviço, disciplina que lecionava, graduação e, por fim, se já havia trabalhado com turmas de correção de fluxo. Já a segunda parte do questionário consistiu em avaliar as crenças dos professores, utilizando a escala tipo Likert com 23 itens como medida. Dos 23 itens que compunham a escala usada, sete diziam respeito à eficácia pessoal e nove à eficácia no ensino. Cinco itens foram criados para medir outras crenças educacionais dos professores quanto às mudanças curriculares, à nova metodologia de avaliação e à motivação dos alunos diante à ausência das notas e dois itens para avaliar as percepções quanto à motivação do professor e do aluno para a implementação da nova proposta. O outro instrumento de autorrelato foi uma entrevista semi-estruturada com uma subamostra, mediante sorteio aleatório, de três professores de cada escola, que representavam as três grandes áreas da Base Comum Nacional e dois supervisores de cada escola, já citadas anteriormente.

O estudo de Fregoneze (2000) trouxe resultados relacionados à motivação dos professores. Diferenças significativas surgiram nas crenças de autoeficácia, entre os professores das duas escolas. Os resultados estatísticos demonstraram que as medidas de crenças de eficácia pessoal e de ensino são distintas e independentes. As duas escolas acusaram de forma semelhante crenças de eficácia pessoal significativamente maiores do que as crenças de eficácia de ensino. Observou-se que os professores da escola com a inovação metodológica apresentaram, como grupo, escores significativamente mais altos nos dois tipos de crenças de eficácia, do que os professores da escola de controle. As entrevistas com os professores indicaram a ausência de cursos de treinamento, os quais são imprescindíveis para o êxito da inovação metodológica. Como possível explicação dos resultados mais favoráveis à escola da implementação, foi apontado que a constante persuasão verbal, por parte da equipe técnico pedagógica, que é um fator capaz de incrementar as crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997), o que pode ter influenciado de maneira positiva os professores. Embora as crenças de eficácia pessoal tenham sido mais fortes do que as crenças de eficácia no ensino, na escola de controle, ambas as crenças são mais fracas do que as dos professores da escola da implementação. As entrevistas mostraram que os professores se preocupavam com a sistemática de avaliação mais sob o ponto de vista organizacional e imediato do que sob a avaliação como processo de aprendizagem. Parece, porém, que o discurso avaliativo do professor é um e sua prática é outra.

Luppi (2003) realizou um estudo com o objetivo de conhecer as crenças de eficácia do ensino, pessoal e coletiva de professores de escolas públicas estaduais e a vontade de permanecer no ensino. Foi utilizada a Teoria Social Cognitiva de Bandura. Ainda, foi feita a relação entre os três tipos de crença e o tempo de serviço dos professores no magistério. Levou-se, também, em conta ambiente de trabalho em diferentes escolas, algumas das quais em condições difíceis. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, com escala Likert, em uma amostra de 147 professores do ensino fundamental, de oito diferentes escolas avaliadas como particularmente difíceis. O questionário consistiu de duas escalas. A primeira foi a escala de eficácia pessoal e eficácia no ensino elaborada por Woolfolk e Hoy (1990). A segunda teve 19 itens, inspirados no instrumento elaborado por Goddard, Hoy e Hoy (2000), com o foco nas crenças coletivas dos professores. Verificou-se uma homogeneidade satisfatória entre os

itens das escalas. Um item foi incluído para investigar o nível de comprometimento do professor com o ensino, de acordo Colladarci (1992). Foram acrescentados, ainda ao questionário, itens relacionados a dados biográficos de cada professor, tais como: sexo, idade cronológica, tempo de serviço no ensino, série em que leciona, nome da escola, carga horária semanal, número de alunos por turma e nível de formação na graduação.

As descobertas de Luppi (2003) indicaram que as crenças de eficácia dos professores estavam em torno da média, ou seja, mesmo diante de dificuldades enfrentadas, no ambiente escolar, eles continuavam sustentando boas crenças de eficácia. Foi positiva a relação entre as crenças de eficácia pessoal e as crenças de eficácia coletiva. A autora observou, ainda, uma tendência central entre as médias grupais nas respostas da eficácia nas três escalas. Além disso, descobriu-se uma independência das crenças de eficácia pessoal em relação às crenças de eficácia no ensino, isto é, dois constructos distintos.

Em sua pesquisa qualitativa com 18 professores, Pinotti (2003) teve por objetivo avaliar como suas práticas educativas exercem efeito sobre suas crenças de autoeficácia. Um questionário e a Escala de avaliação da autoeficácia do professor foram usados para realização de coletas de dados. O questionário, elaborado pela própria autora, constou de duas partes, sendo uma com dezesseis questões de múltipla escolha sobre as atividades do professor. A outra parte foi a escala de avaliação da autoeficácia desenvolvido por Bandura (1994). Entretanto, a autora não usou nenhum tratamento estatístico entre os escores médios obtidos com a escala do que ela chamou de práticas educativas e os escores em autoeficácia. Na discussão, fez algumas inferências nesse sentido, mas sem apoiar-se em dados.

Morais e Medeiros (2005) investigaram a autoeficácia enquanto variável integrante do desenvolvimento profissional do professor, bem como as representações de algumas variáveis contextuais promotoras desse desenvolvimento. O estudo teve três objetivos. O primeiro foi conhecer como os docentes percebem a sua autoeficácia. O segundo foi determinar se existe relação entre a percepção da autoeficácia e as representações dos docentes dos fatores do contexto. O terceiro e último foi levantar possíveis efeitos das representações dos contextos sobre a percepção da autoeficácia dos docentes.

A amostra foi constituída por 221 docentes do 2º. Ciclo do Ensino Básico da Ilha de São Miguel (Portugal). Foram utilizados três instrumentos para o

recolhimento de informações necessárias para o estudo. Um dos instrumentos utilizados foi o Questionário de Dados Pessoais – QDP, que verificou as seguintes variáveis: idade, sexo, estado civil, anos de serviço docente, habilitações acadêmicas, situação profissional, tempo de trabalho na escola atual. Foi também utilizada a Escala de Representações dos Fatores de Contexto – ERFC e, ainda, a Escala de Auto-eficácia – EAE. Os resultados indicaram a existência de uma relação entre as representações das relações interpessoais, as representações dos fatores organizacionais e os fatores ligados à formação contínua e a percepção da dimensão interna da autoeficácia. A pesquisa revelou ainda uma relação entre o tipo de cargos que os professores exerciam ou exerceram e a percepção da dimensão externa da autoeficácia.

Di Fabio, Majer e Taralla (2006) realizaram uma pesquisa com 328 professores italianos de dez estabelecimentos de ensino secundário superior, aplicando os seguintes questionários: a escala OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy scale*), de Tschannen-Moran e Hoy (2001); o CSC-TSES (*Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale*) de Friedman e Kass (2002), uma escala de envolvimento no trabalho e outra de satisfação organizacional. Os pesquisadores tiveram dois objetivos. O primeiro foi levantar a existência de relações significativas entre a eficácia percebida, por um lado, e, por outro lado, variáveis demográficas (idade, tempo de ensino e tipo de escola), nível de dedicação ao trabalho, engajamento organizacional e satisfação organizacional. O segundo objetivo foi a verificação das relações entre eficácia percebida e os indicadores de atitudes quanto ao trabalho e à escola.

Nos resultados, surgiram diferenças em função dos instrumentos utilizados. Baseado no CSC-TSES, as crenças de autoeficácia organizacional apresentaram-se mais robustas entre os professores de mais idade, considerando tanto o contexto de sala de aula como o da escola. Já pelos dados dos OSTES, essa relação foi confirmada apenas quanto à subescala gerenciamento de sala de aula. Ainda com esse mesmo instrumento, ao ser considerada a percepção de capacidade de motivar os alunos e de adotar boas estratégias de ensino, não foi confirmada que os professores com mais tempo de serviço têm senso mais alto de eficácia que seus colegas mais jovens. Quando o OSTES levou os professores a considerarem essas variáveis nos alunos, o tempo de serviço não se mostrou relacionado significativamente a melhores resultados. Conclui-se que o OSTES se

concentra sobre a eficácia no interior de uma classe e que a escala CSC-TSES é específica no que se refere à autoeficácia organizacional, isto é, na escola.

Os dados confirmaram existir uma relação entre autoeficácia dos professores e dedicação ao trabalho, em particular quanto à motivação dos alunos. Em relação à autoeficácia e ao envolvimento no trabalho, também se verificou uma relação positiva, mesmo com algumas diferenças nos valores de correlação, em função dos dois instrumentos. Foi descoberta, também, relação significativa entre autoeficácia percebida e satisfação organizacional. Para os autores, é importante que se considere, nos estudos de autoeficácia dos professores, não somente o contexto da sala de aula, mas o da escola com um todo.

Já no que diz respeito às atitudes em relação ao trabalho, surgiu uma relação entre autoeficácia dos professores e dedicação ao trabalho, particularmente quanto à motivação dos alunos. Também se verificou uma relação positiva entre autoeficácia e envolvimento no trabalho, embora com algumas diferenças nos valores de correlação, em função dos dois instrumentos. Por último, também se descobriu relação significativa entre autoeficácia percebida e satisfação organizacional. Os autores da pesquisa concluem ser importante considerar, nos estudos de autoeficácia dos professores, não apenas o contexto da sala de aula, mas o da escola inteira.

Em síntese, os dois instrumentos utilizados para avaliar as crenças de eficácia dos professores forneceram resultados que não se justapõem de todo, mas revelam diferenças sensíveis. A escala OSTES, que focaliza a eficácia individual no interior da sala de aula, tende a se correlacionar mais, embora de forma moderada, com a dedicação ao trabalho. Já a escala CSC-TSES, em particular sua subescala contexto escolar, que estuda a autoeficácia coletiva no contexto da escola, é mais correlacionada com envolvimento organizacional e satisfação organizacional. Tais resultados parecem colocar em evidência o fato de que as crenças de eficácia pessoal aparecem mais ligadas ao grau de dedicação dos professores ao ensino, enquanto que as crenças de eficácia coletiva são mais correlacionadas com envolvimento organizacional e satisfação organizacional. Logo, existem especificidades nas relações entre autoeficácia percebida e as variáveis pertinentes à escola.

Di Fábio et al (2006) salientam que, por esse motivo, se deve atentar para a escolha e a utilização de instrumentos adequados aos objetivos de uma

pesquisa. Cada instrumento pode estar produzindo conhecimento específico acerca de um constructo. Por isso, deve-se contar com possíveis problemas ao se compararem resultados de estudos diferentes, que mediram fatores específicos e com instrumentos diferentes. Um outro aspecto que merece atenção é que o estudo usou de medida de autorrelato, que captou as percepções de eficácia dos professores, e não forneceu dados sobre a *performance* real, que exigiria outra forma de coleta de dados.

Wolters e Daugherty (2007) investigaram, numa grande amostra de professores de ensino fundamental e médio, as estruturas de metas que eles podem criar em sala de aula e, por outro lado, suas crenças de autoeficácia, buscando associações entre essas duas variáveis. Como resultados, descobriu-se que professores com mais tempo de experiência tinham mais confiança em usar práticas de ensino eficaz até com alunos mais difíceis de serem atendidos. Estes mesmos professores mais experientes revelaram também mais confiança em sua capacidade de manejo de classe. Esses dados foram explicados pelos autores em função das oportunidades de desenvolvimento de habilidades de ensino ao longo dos anos. Outro resultado descoberto pelos mesmos autores foi uma correlação significativa entre o senso de autoeficácia dos professores e o clima motivacional ou estruturas de metas que eles criam em sala de aula. Embora aí se trate de correlação, o conceito de autoeficácia, na interpretação dos autores, pode ser considerado como influente na prática de ensino. Isto é, as crenças sobre as próprias capacidades de ensinar estão ligadas a estilos motivacionais adotados pelos professores, o que afinal afeta a motivação dos alunos.

Recentemente Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) mediram as crenças de eficácia de professores de física do ensino médio com o objetivo de relacioná-las à motivação dos seus alunos para aprender essa disciplina. A amostra foi com 20 professores, sendo onze homens e nove mulheres. Um questionário avaliou as crenças de autoeficácia dos professores por meio da escala de Woolfolk e Hoy (1990), cuja versão brasileira fora submetida a procedimentos estatísticos pelos quais se asseguraram suas propriedades psicométricas (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003). O outro instrumento, organizado por Locatelli (2004), com 20 itens, também em escala Likert avaliou os alunos (N= 200) quanto à sua motivação para física e ao uso de estratégias no estudo. Os alunos cursavam três séries do ensino médio. As escolas onde foi realizada a pesquisa eram de três diferentes regiões geográficas,

atendendo-se ao critério de localização, ou seja, duas da região central da cidade, quatro da região intermediária e quatro da periferia. Uma condição desfavorável identificada nas escolas consistia na necessidade dos professores cumprirem um conteúdo conhecidamente extenso e complexo de física, em cada série, tendo somente duas aulas semanais.

Como resultado, foi constatado que os escores médios nas crenças de eficácia pessoal dos professores foram significativamente mais altos do que os das crenças de eficácia do ensino. As crenças de eficácia pessoal relacionaram-se positivamente com motivação dos alunos e, em menor grau, com uso de estratégias de estudo. Já as crenças na eficácia do ensino relacionavam-se de forma negativa com essas duas variáveis. Com relação aos alunos, variaram significativamente seus escores médios em função das turmas as quais pertenciam, dentro de uma mesma série e também foi significativa a relação positiva entre a motivação dos alunos e o uso de estratégias. Não foram encontradas diferenças significativas nesses escores tanto em função das séries como em função da localização geográfica das escolas. Os autores ponderaram que, o professor deve esmerar-se por sempre mostrar à sua classe o valor e a relevância pessoal dos conteúdos de aprendizagem e primar por relacionamentos pessoais positivos de acolhimento e atenção.

A literatura tem trabalhado um fenômeno não raro entre os professores denominado *burnout*, que significa aproximadamente exaustão, esgotamento emocional. É também compreendida como a síndrome da desistência e refere-se à dor do profissional que perde sua energia no trabalho. As condições de trabalho dos professores são fatores preponderantes no crescente aumento do índice de *burnout* entre os docentes (SILVA, 2006).

Conforme Skaalvik e Skaalvik (2007), alguns estudiosos conceituam o *burnout* como o resultado de estresse ocupacional a longo prazo, em particular nos trabalhadores de serviços humanos, entre eles, os professores. As razões do estresse no trabalho do professor podem diferir, ou seja, várias são as causas que levam à exaustão emocional. Entre elas, alunos com problemas de comportamentos, problemas de relacionamento pai/professor, conflito com colegas ou ter que organizar o ensino dentro de um novo paradigma. Os autores ainda relatam que grande parte dos professores sabe lidar, com êxito, com o referido estresse por meio de resolução de problemas, apoio emocional e social dos colegas, reorganização da

situação de ensino, cooperação com os pais, ou mudança de estratégia de ensino. Os autores mencionam, ainda, que alguns pesquisadores dão a possível explicação de que a baixa autoeficácia do professor pode levar a sentimentos de *burnout*, bem como baixas expectativas de manejo de sala de aula podem aumentar a exaustão emocional.

No estudo realizado por Skaalvik e Skaalvik (2007), foi revelada uma correlação negativa alta entre a autoeficácia do professor e o *burnout*, mais do que foi descoberto em pesquisas anteriores, o que salienta a importância da autoeficácia do professor. As pessoas com crença de autoeficácia pouco robusta tendem a desconfiar que possuam deficiências de enfrentamento e recorrem a maneiras de fuga que trazem mais perturbação, angústia e mal-estar (BANDURA, 1997). Skaalvik e Skaalvik (2007) também concluíram que o controle externo percebido e autoeficácia do professor são constructos separados, com influência independente sobre o estresse e o *burnout*.

De acordo com Evers, Brouwers e Tomic (2002), crenças fracas de autoeficácia sobre ser um educador competente podem estar associadas ao aumento de nível de estresse relacionado à implementação de práticas educacionais inovadoras. Bandura (1997) argumenta que pessoas com crenças de autoeficácia robustas não fogem de novos desafios e é muito provável que eles estarão determinados a concluir as suas ações com sucesso. Já as pessoas que têm fracas crenças de autoeficácia para o desempenho de certas tarefas parecem vivenciar situações de tensão, estresse e aversão mais cedo do que aqueles com fortes crenças de autoeficácia.

Em síntese, os estudos aqui apresentados, embora de natureza correlacional, mostram que a autoeficácia do professor está relacionada com sua própria motivação; constante persuasão verbal, crença pessoal e coletiva; dedicação e envolvimento no trabalho; satisfação organizacional; maior motivação dos alunos para aprender e uso de estratégias de estudo. Além disso, foram destacadas algumas variáveis de contexto que influenciam a autoeficácia como, persuasão verbal, tipo de escola e características dos alunos.

6 MENSURAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES

Um elemento primordial em qualquer área de estudo psicológico é saber como é medido o constructo (MAYER; FABER; XU, 2007). Para esses autores, é por meio da medida que são definidos os limites e os progressos de uma determinada área de estudo.

A autoeficácia é um constructo, uma variável interna, não diretamente observável e que a própria pessoa pode identificar em si mesma, mas para os outros saberem requer-se um meio que revele essa variável interna. Daí a necessidade de instrumentos de medida.

6.1 UMA AMOSTRA DE INSTRUMENTOS MAIS RECENTES

Alguns estudos sobre crenças de eficácia de professores foram realizados nos anos 70, quando se criaram os primeiros instrumentos de medida desse constructo. O trabalho realizado pela Rand Corporation, inspirado na teoria da aprendizagem social de Rotter, são tidos como pioneiros. Na seqüência diferentes instrumentos têm sido desenvolvidos pelos pesquisadores com o fim de aprofundar as descobertas sobre o constructo da autoeficácia, bem como medir as crenças de autoeficácia do professor (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001).

Entre esses instrumentos, destaca-se o OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) de Tschannen-Moran e Hoy (2001), com três subescalas: eficácia quanto a estratégias de ensino, eficácia em gerenciamento de sala de aula e eficácia de engajamento dos alunos. De acordo com Tschannen-Moran e Hoy (2001), o OSTES é superior a medidas prévias de eficácia do professor por ter uma estrutura de fatorial estável e unificada e também por avaliar uma ampla gama de capacidades consideradas pelos professores importantes para um bom ensino. Recentemente o instrumento criado pelos autores, foi utilizado por um grupo de pesquisadores (KLASSEN et al., 2009), em cinco países diferentes, mostrando evidência convincente de fidedignidade e de estabilidade das medidas nessas amostras.

Um outro instrumento é o CSC-TSE (*Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale*), de Friedman e Kass (2002), com 33 itens que medem duas dimensões da eficácia, que se denominam de eficácia no contexto de sala de aula e eficácia no contexto da escola. Segundo os autores, conceituações recentes sobre o senso de autoeficácia do professor relacionam-se principalmente com as tarefas de ensino, de maneira particular dentro do contexto de sala de aula. A principal contribuição de Friedman e Kass (2002) para a conceituação da eficácia do professor é a adição do contexto escolar e das relações interpessoais entre os professores e outros aspectos dentro do contexto escola. Também procura descrever a ordem geral de tarefas profissionais realizadas pelo professor, bem como os contatos com os membros da escola que são relevantes ao senso de eficácia do professor.

O modelo CSC é baseado em três premissas. A primeira idéia é que o professor é líder na sala de aula e funcionário na instituição. A segunda premissa é que o professor lida com os alunos em sala de aula e com os colegas na instituição e a terceira é que o professor deve atingir metas na sala de aula enquanto relacionamento com os seus alunos e também com as tarefas, ou seja, com os objetivos propostos. Se o professor deixar uma dessas duas metas de lado, ele estará manco e sentirá que nem todas as tarefas profissionais exigidas dele serão cumpridas. Na escola, o professor deve ser parte de um grupo, influenciando as forças políticas e sociais, promovendo os objetivos institucionais. Um professor com forte crença de autoeficácia institucional será um membro melhor da equipe, irá aproveitar mais da ajuda dos colegas, irá contribuir mais para o senso de comunidade. Ao contrário disso, um professor com um senso institucional mais fraco, irá se restringir ao âmbito da sala de aula. Quem tem baixa crença de autoeficácia com relação ao contexto da escola, poderá focalizar somente o contexto da sala de aula.

Com o objetivo de levantar as propriedades psicométricas de uma versão da escala de Woolfolk e Hoy (1990) para o português, Bzuneck e Guimarães (2003) aplicaram análise fatorial aos dados obtidos com uma grande amostra brasileira, formada por professoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os resultados revelaram que o instrumento é adequado para avaliação do senso de eficácia do professor nos aspectos senso de eficácia pessoal e senso de eficácia de ensino.

Adaptando a Escala de Tschannen-Moran e Hoy (2001), Polydoro et al. (2004) investigaram a autoeficácia docente junto a professores de educação física. A adaptação da escala foi utilizada posteriormente, em outros estudos, para estudar autoeficácia de professores de língua estrangeira (AZZI; POLYDORO; MACIEL, 2005).

Vale relatar ainda a contribuição recente de Skaalvik e Skaalvik (2007) que, com professores noruegueses do ensino médio e elementar, tiveram por primeiro objetivo desenvolver e analisar uma escala de autoeficácia. O questionário constou de 24 itens medindo seis dimensões que estavam inclusas nas subescalas: Adaptar a educação às necessidades individuais dos alunos; Motivar os alunos, Manter a disciplina, Cooperar com os colegas e pais e Lidar com as mudanças e desafios. A pesquisa ainda teve como objetivo examinar as relações entre autoeficácia do professor, a eficácia coletiva percebida dos professores, percepção de controle externo (crenças gerais dos professores sobre limitações com o que pode ser conquistado por meio da educação), fatores de impedimentos e *burnout* do professor (estresse emocional). A eficácia coletiva percebida dos professores foi medida por uma escala de itens que focaram o ensino, a motivação, o controle de comportamento do aluno, o atendimento às necessidades dos alunos a criação de um ambiente seguro. Utilizou-se uma escala de itens para medir o controle externo. Para os autores, a percepção de controle é o equivalente à eficácia do ensino, que aparece em outras escalas. Esta subescala considera possíveis influências negativas por parte de aluno, família, etc. Por meio de conversas com 24 professores, identificaram-se quatro fatores de impedimentos, os quais foram incluídos nos questionários: alunos com problemas comportamentais, conflitos com os pais, conflitos entre professores e estruturação do ensino de maneira que ninguém acreditava ser o melhor. A relação do *burnout* do professor (estresse emocional) com a autoeficácia foi medida através de 22 itens. A escala utilizada incluía três subescalas que mediram dimensões do *burnout* do professor, ou seja, exaustão emocional, despersonalização e resultado pessoal reduzido.

Todos os instrumentos aqui apresentados focalizaram a importância da autoeficácia do professor relacionando-a principalmente com as tarefas de ensino no contexto de sala de aula. Para isso, levaram em conta uma série de aspectos da sua atividade profissional.

6.2 PROBLEMAS NAS MEDIDAS

A avaliação ou mensuração de constructos em psicologia é um problema crítico. Quando se trata da autoeficácia dos professores, Tschannen-Moran e Hoy (2001) qualificam-na como um constructo “escorregadio”. Já tem mais de 20 anos a história das tentativas da avaliação do constructo auto-eficácia, a qual Bzuneck e Guimarães (2003), entre outros, descreveram em detalhes.

Um primeiro problema a se considerar, segundo Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) e Tschannen-Moran e Hoy, (2001), tem sido o da interpretação dos fatores eficácia pessoal e eficácia de ensino. Para se discriminar autoeficácia de expectativas de resultados, é preciso que os itens da escala focalizem a relação agente-meios, refletindo o conceito de auto-eficácia proposto por Bandura (1997). Não pode haver confusão com meios-fins, tal como aparece nesta frase: “Em que medida você pode alimentar a criatividade de seus alunos?” (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). Tal crença está mais relacionada com a expectativa de resultados, o que não é expectativa de colocar ações, como neste exemplo: “Eu posso fazer, mas não adianta” – o que tem a ver com expectativa de controle sobre os próprios atos. Por outro lado, é verdade que não bastam apenas as crenças de “eu posso...”, pois, para que os professores se motivem, os resultados previstos têm importância motivacional.

Um outro problema ainda apontado por Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) e Tschannen-Moran e Hoy (2001) com as medidas de crenças de auto-eficácia dos professores é a tensão entre itens de caráter abrangente ou específicos de situação. Somente os escores em medidas globais de eficácia não são suficientes, já que não fornecem indicadores consideráveis para a predição do que vai ocorrer com uma turma específica, num momento histórico. Por serem múltiplas e cambiantes as tarefas de ensino, saber que uma professora tem uma média, por exemplo de 3,40 numa dada escala geral não ajuda muito para prever como serão os seus comportamentos. Bandura (2006) insiste em que as medidas, para terem validade de constructo (no caso, validade ecológica), devem refletir mais de perto a realidade de cada tarefa.

Mas, a especificidade e a precisão nas medidas podem ser conseguidas à custa da validade externa e da relevância prática, segundo Pajares

(1996). Medidas demais específicas só terão validade de predição para aquela situação específica, talvez irrepetível. E dá exemplo: “Tenho confiança de que posso ensinar subtração para alunos da 2ª. série, provenientes de famílias com renda média, numa área rural, e que tragam dificuldades específicas de aprendizagem, numa classe com não mais que 22 alunos, e com bons recursos materiais”. Parece não ser útil nem viável avaliar a eficácia com esse grau de especificidade.

Por outro lado, segundo Wheatley (2005), a interpretação das questões do instrumento pelos participantes depende de elas serem genéricas ou específicas. Um exemplo da escala de Tschannem-Moran e Hoy (2001) é: “Com que propriedade você responderia questões difíceis de seus alunos?” Como esta questão será interpretada: pergunta de qualquer assunto?. Ou de uma matéria específica?. Ou até de um tópico específico de uma matéria? A expressão que aparece em certos instrumentos: “...motivar os alunos mais desmotivados” significa exatamente o quê? Seria necessário definir mais precisamente esses termos.

Essas observações mostram que ainda há muito a se pesquisar a respeito desse constructo. Em entrevista recente, Schunk (apud SAKIZ, 2008) declarou que os pesquisadores deveriam conduzir um número maior de pesquisas na avaliação do constructo da autoeficácia. Pois a maioria das avaliações já realizadas evidencia um afastamento claro da concepção originada por Bandura. Para o autor é necessário que se reexamine a maneira como está sendo avaliada a autoeficácia, afim de que se assegure a diferença de outras variáveis como, expectativas de resultado, autoconceito e autoestima. Schunk salienta ainda que a maioria das pesquisas é desenvolvida nos Estados Unidos e, por isso, é preciso que em culturas diferentes sejam conduzidas pesquisas próprias, além de longitudinais.

6.3 ORIENTAÇÕES DE BANDURA

Uma consequência prática da constatação dos problemas apontados é que certos cuidados devem ser tomados na elaboração de instrumentos de medida de autoeficácia. Bandura (2006) fornece para isso uma série de orientações que serão brevemente descritas. De acordo com esse autor, não existem medidas válidas de propósito geral da autoeficácia percebida, ou seja, adotar uma mesma

medida para tudo tem, usualmente, um valor limitado tanto para efeitos de explicação como em termos de predição. Desta forma, quando os itens dos testes tiverem essa característica genérica serão de pouca ou de nenhuma relevância para a compreensão de como funciona determinada área de atividade humana. Por isso, as escalas de autoeficácia percebida devem ser adequadas à área específica de funcionamento que seja o objeto de interesse. Por exemplo, no caso de professores, itens específicos de autoeficácia deveriam contemplar situações como: “Quando um aluno parecer confuso, em que medida você pode fornecer uma explicação mais clara ou com um exemplo?” “O quanto você consegue manter os alunos envolvidos nas tarefas difíceis?”

Bandura (2006) também insiste em que os itens de eficácia devem refletir com precisão esse constructo. Isto é, não devem referir-se a autoconceito e à expectativa de resultado, que são constructos diferentes.

A autoeficácia deve contemplar situações instigantes, ou seja, referir-se aos desafios e impedimentos que a pessoa deve enfrentar. Se as tarefas forem facilmente exercidas, não faz sentido avaliar a autoeficácia em relação a elas. Bandura (2006) esclarece que os desafios se apresentam em graus diversos, isto é, são classificáveis em termos, por exemplo, do que exigem de engenhosidade, empenho, precisão, nível de produção, ameaça, ou de processos reguladores.

Por último, Bandura (2006) propõe que as escalas de respostas dos participantes devem contemplar opções de 0 a 100 pontos de um *continuum* com intervalos de 10, desde “absolutamente não posso...” até “altamente seguro de que posso...”. O autor argumenta que poucas opções na escala se prestam para marcações viesadas, com a tendência de as pessoas carregarem mais nos extremos.

Para a construção do questionário na presente pesquisa tomou-se o cuidado de seguir as orientações de Bandura (2006). As escalas de autoeficácia percebida, bem como a de percepção de apoios foram adequadas ao objeto de interesse do estudo e contemplou situações desafiadoras e impedimentos enfrentados pelos professores no ambiente educacional. Os itens foram elaborados de forma criteriosa para que pudessem refletir com precisão o constructo da autoeficácia.

Objetivos deste estudo

Em continuidade ao conjunto de estudos na área das crenças de autoeficácia dos professores foi realizado o presente, que é de natureza exploratória, descritiva e correlacional e tem como objetivo geral examinar as crenças de autoeficácia dos professores em relação ao seu papel de trabalhar com alunos do ensino fundamental e suas percepções de que recebem apoio na escola. Mais especificamente, buscou-se:

1. avaliar, numa amostra de professores do ensino fundamental, o grau de suas crenças de autoeficácia;
2. identificar nesses professores sua percepção de apoios na escola;
3. relacionar as crenças de eficácia dos professores com a variável percepções de apoios na escola;
4. analisar a variância dos níveis de autoeficácia em função de idade e de tempo no magistério.

7 MÉTODO

7.1 PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi realizada com uma amostra de 216 professores, entre os quais 156 atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental do sistema municipal na região norte do Paraná. Outros 60 eram do ensino fundamental da região oeste do Paraná. Oito eram do sexo masculino (3,7%) e 208 do sexo feminino (96,3%). A distribuição por faixa etária está na Tabela 1 e, na Tabela 2, a distribuição pelo critério de tempo de atuação no ensino. As escolas nas quais trabalhavam os professores da cidade da região norte do Paraná estavam localizadas na zona urbana e rural. Já os professores da região oeste do Paraná trabalhavam em diversas cidades pertencentes a esta região. Cada professor(a) declarou o nível socioeconômico de seus alunos. No conjunto, eles aparecem distribuídos em quatro grupos, como se pode ver na Tabela 3. Na Tabela 4 aparecem os índices dos IDEBs (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) observados no ano de 2005, 2007 e metas para rede estadual do Paraná. Já na Tabela 5 aparecem os índices dos IDEBs observados no ano de 2005, 2007 e metas para rede municipal da cidade da região norte do Paraná. Os índices da região oeste do Paraná não aparecem porque os professores participantes são de diferentes cidades desta região.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes segundo faixas de idade

	N	%
Até 21 anos	8	3,7
De 22 a 30 anos	57	26,3
Acima de 30	150	70
Total	215	100

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por tempo de serviço no magistério

	N	%
De 0 a 5 anos	88	41
De 6 a 10 anos	43	20
De 11 a 15 anos	12	7
Acima de 15 anos	69	32
Total	212	100

Tabela 3 – Nível socioeconômico dos alunos

	N	%
Inferior	86	40
Misto	109	51
Médio/superior	15	7
Rural	5	2
Total	215	100

Tabela 4 – IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede estadual – Paraná

Fases do Ensino	IDEB									
	OBSERVADO		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	50	5,2	5,0	5,4	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7	6,9
Anos Finais do Ensino Fundamental	3,3	4,0	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3
Ensino Médio	3,3	3,7	3,3	3,4	3,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Tabela 5 – IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede municipal da cidade da região norte do Paraná.

Ensino fundamental	IDEB									
	Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,3	4,3	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4
Anos finais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

7.2 INSTRUMENTO

Após as informações de natureza demográfica, os participantes responderam aos questionários em escala Likert com o total de 42 questões, composto de duas escalas: de autoeficácia e percepção de apoios. A construção do questionário de autoeficácia para o presente estudo seguiu inicialmente a classificação de Tschannem-Moran e Hoy (2001), que distinguiram três dimensões: eficácia para ensinar, eficácia para manejo de classe e eficácia para motivar. Ainda foram aproveitados e adaptados itens dos autores Skaalvik e Skaalvik (2007), de Bandura (2006), Bong (2006), Bzuneck e Guimarães (2003), Friedman e Kass (2002). Para a construção do questionário, atendeu-se também à lista de queixas que os professores encontram para a efetivação de seus trabalhos em sala de aula. Originalmente, a escala de autoeficácia compreendia as três subescalas criadas por Tschannem-Moran e Hoy (2001).

A primeira subescala é da autoeficácia para ensinar, com 13 questões. Segundo Skaalvik e Skaalvik (2007), que seguiram esse mesmo esquema, o ensino é uma tarefa importante para todos os professores, pois foca na expectativa do professor de ser capaz de ensinar os alunos, explicar o problema da matéria, direcionar os alunos em seus trabalhos, responder às indagações para melhorar a compreensão dos mesmos. Um exemplo de um item da subescala autoeficácia para ensinar é como segue: “Como você pode ajustar as suas aulas para o nível adequado, de modo que atinja cada aluno na classe?” A segunda subescala é de autoeficácia para motivar, com 11 questões. Ainda para os mesmos

autores, motivar os alunos é uma tarefa importante para todos os professores e para que ocorra aprendizagem ótima é necessário o aluno estar motivado. Um exemplo de item pertencente dessa subescala é: “O quanto você consegue manter os alunos envolvidos nas tarefas difíceis?” A terceira e última subescala é da autoeficácia para manejo de classe, com 10 questões. Um ensino com sucesso depende muito da maneira como o professor organiza sua classe. Para isso, o professor deve exercer um controle sobre seus alunos com o fim de criar hábitos básicos de ordem, disciplina e trabalho e uma atmosfera propícia que desenvolva um comportamento orientado à execução de tarefas, inculcando-lhes sentido de responsabilidade. A seguir será apresentado um exemplo de um item medindo esta subescala: “O quanto você pode prevenir problemas de comportamento em sala de aula?”

A outra escala refere-se a percepções de apoios na escola (questões de 35 a 42). Um dos itens dessa subescala é, “Em minha escola, quando tenho algum problema ou dificuldade com a classe conto com apoio e ajuda de direção e equipe pedagógica?”

As respostas dos participantes às 42 questões originais foram submetidas à análise fatorial exploratória, mediante a extração de componentes principais, com o objetivo de se assegurar a validade do instrumento. Como explicam Baptista e Campos (2007), esse tipo de análise mostrará se o teste realmente mede o que se propõe medir. Em avaliação psicológica é crucial para que os instrumentos de medida tenham essa propriedade. Existem várias maneiras de se conseguir tal validação. No presente caso, procedeu-se a uma análise fatorial denominada Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax (REISE; WALLER; COMREY, 2000), através do pacote eletrônico *Statistica*. Esse tipo de análise tipicamente cria um resumo das variáveis observadas, isto é, mostram quais fatores estão por baixo das variáveis. Eles aparecem nas tabelas 6,7 e 8. Por hipótese, foram levantados inicialmente cinco possíveis fatores, porém revelaram completa inconsistência dos itens. O mesmo aconteceu quando se consideraram três fatores. Desta forma, como última opção a consideração de apenas dois fatores subjacentes mostrou-se satisfatória, pois surgiu uma resolução adequada, em que os itens carregaram de forma segura em cada um deles, com pelo menos 0,35 de valor próprio, como se pode ver na tabela 6. Foram eliminados os itens que não tiveram carga fatorial suficiente de 0,30. Desta forma, aqui não se confirmaram os três fatores que Tschannen-Moran e Hoy (2001) haviam descoberto com as análises

estatísticas de seu instrumento e que orientou a construção das três subescalas iniciais desta pesquisa. Levantou-se o alpha de Cronbach sobre os itens de cada subescala para se conhecer o grau de consistência interna, ou seja, até que ponto esses itens guardam homogeneidade entre si. Assim, a subescala correspondente ao fator 1, autoeficácia no ensino, ficou com 15 itens (questões 10,11,12, 14, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 33 e 34) (Tabela 7) com alpha de 0,95. Essa mesma tabela mostra que se um item fosse eliminado não se alteraria o valor do alpha. A subescala correspondente ao fator 2, autoeficácia para manejo de classe, ficou com 6 itens (questões 3, 6, 9, 15, 22 e 25) (Tabela 8) com alpha de 0,88, a qual também mostra que se um item fosse eliminado não se alteraria o valor do alpha. Em relação à escala de percepção de apoios, a análise fatorial concluiu para apenas um fator com 8 itens (questões de 35 a 42) como aparecem na (Tabela 9) com alpha 0,76. Portanto, o questionário, cujas respostas foram objetos das análises para os resultados ficou com 29 itens (apêndice A).

7.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Assim que fora elaborado o questionário original com as 42 questões, foi realizado um estudo piloto para testar o instrumento, com 20 alunas do 3º. e 4º. anos do curso de pedagogia de uma faculdade localizada em uma cidade do norte do Paraná. As alunas já atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental e não faziam parte da amostra selecionada. O objetivo disso foi detectar possíveis falhas de interpretação das questões, verificar o tempo gasto para o preenchimento e se não seria exaustivo para as participantes responder a todas as questões num único momento. As alunas não encontraram dificuldades para responder às questões e também não se cansaram em preencher o questionário de uma só vez. Após a aplicação experimental do questionário, ficou decidido que não se alteraria nenhuma questão.

A coleta de dados com amostra definitiva 216 professores foi realizada pessoalmente pela autora do presente estudo na cidade da região norte do Paraná, por ocasião de uma palestra com a participação de professores do ensino fundamental séries iniciais da rede municipal (N= 156). Já com os(as)

professores(as) (N=60) de cidades da região oeste do Paraná, a coleta de dados foi presidida por uma professora de pós-graduação que lecionava uma disciplina para eles. Não houve nenhuma recusa quanto a colaborar com a pesquisa.

A proposta da presente pesquisa, incluindo o questionário utilizado, foram encaminhados ao Conselho de Ética em Pesquisa da UEL. Ressalta-se ainda, que todos(as) os(as) professores(as) envolvidos(as) declararam responder de forma espontânea o questionário.

Os professores responderam aos itens do questionário de autoeficácia numa escala de 0 a 100 pontos, de desde não posso fazê-lo, relativamente seguro de poder fazê-lo até bem seguro de poder fazê-lo, marcando com X o grau de confiança e segurança que tinham para atender às diferentes situações da escola. Essa forma de intervalos de dez em dez foi proposta por Bandura (2006), que apresentou como argumento a oportunidade desses intervalos na captação de forma mais sensível das matizes que os participantes desejam revelar.

Já a segunda escala foi formada por itens que dizem respeito à percepção de apoios. Contemplaram-se apenas cinco alternativas desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro, seguindo outras pesquisas que avaliam essa mesma variável, por exemplo (ACCORSI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007; GREENE et al., 2004; ROESER; MIDGLEY; URDAN, 1996).

Tabela 6 – Extração das cargas fatoriais dos diferentes itens, com rotação varimax

Item		Fator 1	Fator 2
10	Que certeza você tem de que pode organizar as atividades de todos os alunos, de alta e de baixa capacidade, para que possam dar conta?	0,75	
11	Como você pode ajustar as suas aulas para o nível adequado, de modo que atinja cada aluno na classe?	0,64	
12	O quanto você consegue fazer para que todos os alunos na sala de aula façam as tarefas escolares necessárias?	0,55	
14	Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente você é capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno?	0,70	
18	O quanto você pode fazer para que os alunos se empenhem para valer, até mesmo quando trabalhando com problemas difíceis?	0,65	
20	Que certeza você tem de que pode explicar cada conteúdo de modo que até mesmo os alunos mais fracos possam entender?	0,74	
21	O quanto você realmente se empenha com afinco, para que possa dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados?	0,67	
23	Que certeza você tem de que pode fornecer orientação e ensino para todos os alunos, mesmo que sejam de capacidades diferentes?	0,82	
24	Se algum de seus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, você seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele?	0,77	
26	Que certeza você tem de que pode responder às perguntas dos alunos para que eles entendam questões mais difíceis?	0,76	
29	Que certeza você tem de que pode explicar o conteúdo da matéria para que a maioria dos alunos entenda as coisas que devem aprender?	0,75	
30	O quanto você pode motivar os seus alunos que mostram pouco interesse no trabalho escolar?	0,72	
31	Que certeza você tem de que pode adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos de baixa capacidade, ao mesmo tempo em que você atende às necessidades dos outros alunos?	0,74	
33	Que certeza você tem de que pode fornecer desafios em bom nível para todos os alunos mesmo que sejam de capacidades em classe diferentes?	0,66	
34	O quanto você pode melhorar a aprendizagem de um aluno que está repetindo de série?	0,62	
3	O quanto você pode fazer as crianças seguirem o contrato pedagógico?		0,52
6	O quanto você pode controlar comportamento inadequados em sala de aula?		0,80
9	O quanto você pode prevenir problemas de comportamento em sala de aula?		0,78
15	O quanto você consegue despertar o desejo de aprender até mesmo entre os alunos de mais baixo rendimento?		0,58
22	O quanto você pode controlar o comportamento perturbador na sala de aula?		0,75
25	O quanto você pode acalmar/controlar um aluno que é perturbador ou barulhento?		0,70

Tabela 7 – Itens que compõem o fator 1 da subescala eficácia no ensino

Variável	Correlação com o total	Alpha se excluído
questão 10	0,76	0,95
questão 11	0,76	0,95
questão 12	0,64	0,95
questão 14	0,76	0,95
questão 18	0,73	0,95
questão 20	0,74	0,95
questão 21	0,72	0,95
questão 23	0,83	0,95
questão 24	0,76	0,95
questão 26	0,79	0,95
questão 29	0,74	0,95
questão 30	0,78	0,95
questão 31	0,78	0,95
questão 33	0,72	0,95
questão 34	0,73	0,95

Tabela 8 – Itens que compõem o fator 2 da subescala eficácia para manejo de classe

Variável	Correlação com o total	Alpha se excluído
questão 3	0,51	0,88
questão 6	0,73	0,85
questão 9	0,73	0,85
questão 15	0,62	0,87
questão 22	0,77	0,85
questão 25	0,75	0,85

Tabela 9 – Valores próprios no fator de percepção de apoio

Item	Valor próprio
35	-0,71
36	-0,81
37	-0,72
38	-0,84
39	-0,81
40	-0,89
41	-0,88
42	0,63
Expl.Var	5,04
Prp.Total	0,63

Tabela 10 – Itens que compõem o fator 1 da escala percepção de apoio

Variável	Correlação com o Total	Alpha se excluído
37i	-0,73	0,90
42i	0,52	0,73
questão 35	0,48	0,74
questão 36	0,70	0,70
questão 38	0,80	0,68
questão 39	0,77	0,69
questão 40	0,82	0,68
questão 41	0,82	0,68

Como conclusão, as escalas relativas às variáveis de autoeficácia e percepção de apoio gozam de propriedades psicométricas aceitáveis, indicando tratar-se de medidas válidas e fidedignas.

8 RESULTADOS

Aqui serão apresentados os dados de acordo com as respostas dos questionários aplicados aos professores participantes. Os procedimentos estatísticos adotados tiveram a finalidade de atender ao objetivo geral e aos específicos deste estudo. Serão expostos dois conjuntos de dados estatísticos. O primeiro constará de uma estatística descritiva com médias e desvio-padrão das respostas de autoeficácia e percepção de apoios; distribuição do desempenho dos participantes na avaliação da autoeficácia para ensinar, autoeficácia para manejo de classe e percepção de apoio. O segundo conjunto de dados será apresentado por meio da estatística inferencial.

Estatística descritiva

As médias e desvios padrão das respostas grupais dos participantes nas diferentes escalas aparecem na Tabela 11. Nessa mesma tabela, pode-se observar que as médias são relativamente altas e com baixa dispersão, acusada pelo desvio padrão. As Figuras 1,2 e 3 mostram igualmente esses valores.

Tabela 11 – Médias e desvios-padrão das respostas de autoeficácia e percepção de apoios (N=216), do total da amostra nas diferentes escalas.

Variável	Média	Dp	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
AE Ensinar	7,45	1,23	2,80	10,00	-0,82	1,38
AE Manejo	7,31	1,25	2,86	10,00	-0,66	0,95
Perc. Apoio	7,85	1,81	2,00	10,00	-0,82	0,04

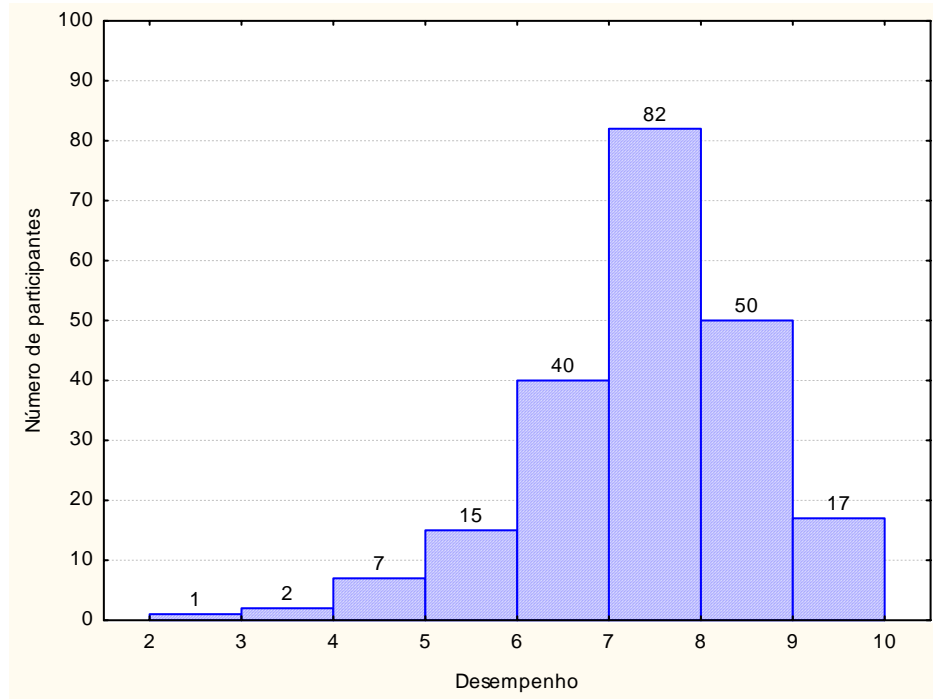


Figura 1 – Distribuição do desempenho dos participantes na avaliação da eficácia de ensino

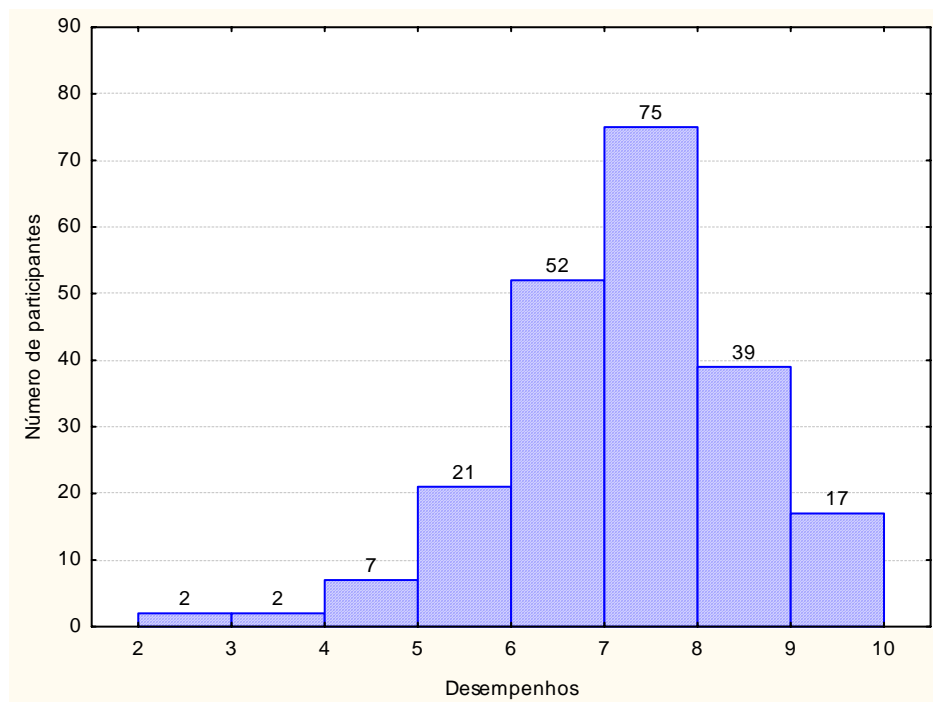


Figura 2 – Distribuição do desempenho dos participantes na avaliação da eficácia no manejo de classe

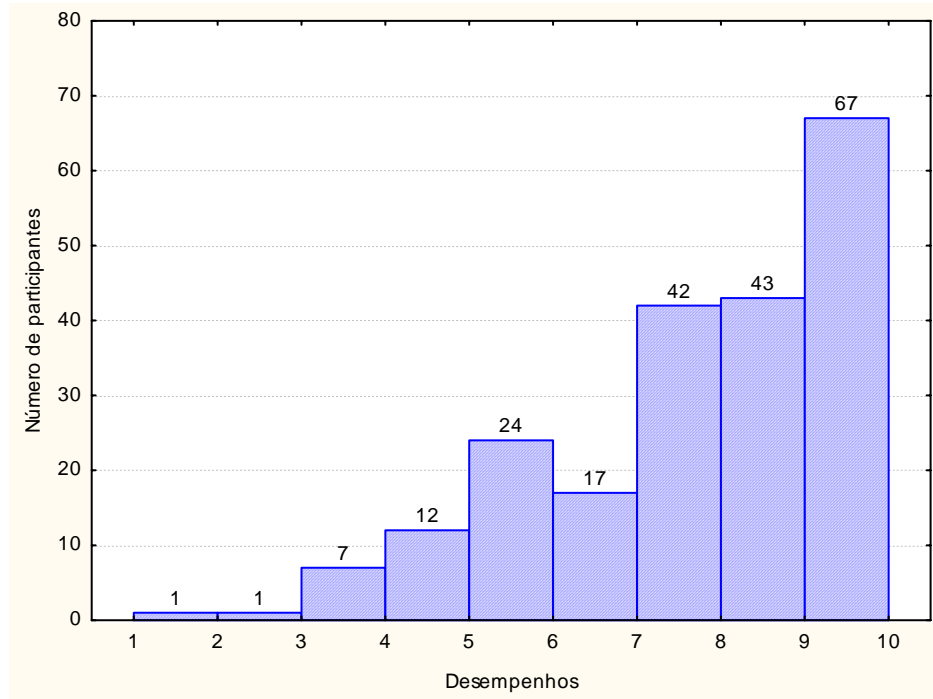


Figura 3 – Distribuição do desempenho dos participantes na avaliação da percepção de apoio

Foram também levantadas as correlações entre as médias nas três variáveis focalizadas. O resultado aparece na Tabela 12. Surgiu correlação alta entre a autoeficácia de ensino e a de manejo de classe. Foram moderadas, porém significativas, as correlações entre autoeficácia de ensino e percepções de apoio.

Tabela 12 – Correlações de Pearson entre as variáveis

Variáveis	Ensino	Manejo	Apoio
AE Ensinar	-	0,79**	0,32***
AE Manejo		-	0,29***
Apoio			-

**0,01

***0,001

Estatística inferencial

Aqui será apresentada a relação funcional das médias nas escalas com variáveis demográficas idade e tempo de serviço. Isto pela análise de variância, como aparece na Tabela 13. Nessa tabela, pode-se ver que houve diferença

significativa na variável AE de ensino entre os professores em função da variável demográfica idade.

Pelo teste HSD de Tukey, na AE de ensino foi significativa a diferença entre os professores da faixa 2 (22 a 30 a.) e da faixa 3 (mais de 30 a.) ($p=0,05$). Na AE manejo de classe também foi significativa a diferença entre os professores da faixa 2 (22 a 30 a.) e da faixa 3 (mais de 30 a.).

Em relação às médias comparadas em função do tempo de serviço, o teste HSD de Tukey mostrou que só entre a média na faixa de até 5 a. é significativamente diferente da média da faixa de 15 a. ou mais ($p=0,05$).

Além disso, considerando que os resultados de correlação, apresentados anteriormente, não revelam relações funcionais entre as variáveis, aplicou-se a análise de regressão àquelas médias. O objetivo dessa estatística foi verificar se percepções de apoio têm valor de predição sobre as duas variáveis de autoeficácia. Os resultados estão na Tabela 14. Isto é, considerados os valores de *beta* e do *t* significativos, pode-se concluir que a percepção de apoio é boa preditora de crenças de eficácia dos professores.

Tabela 13 – Resultado da análise de variância em função de idade cronológica e tempo de serviço

	Idade até 21 a.		22-30 a.		> 30 a.		F	P		
	M	Dp	M	Dp	M	Dp				
AE ensinar	7,6	0,94	7,0	1,4	7,5	1,2	4,37	0,01		
AE manejo	7,1	0,96	6,8	1,4	7,5	1,2	4,85	0,009		
Apoios	7,9	1,8	7,5	1,9	8,0	1,8	1,27	0,28		
	Tempo de serviço até 5 a.		6-10 a.		11-15 a.		>15 a.		F	P
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
AE ensinar	7,4	1,3	7,2	1,3	7,8	0,75	7,6	1,2	1,39	0,24
AE manejo	7,1	1,3	7,1	1,2	7,7	0,7	7,7	1,2	3,33	0,02
Apoios	7,7	1,9	7,9	1,7	7,4	2,0	8,1	1,7	1,03	0,37

Tabela 14 – Análise de regressão em que percepções de apoio são a variável independente em relação às duas formas de autoeficácia

N	Variáveis	Beta	Erro padrão do Beta	B	Erro do B	T	P
212	AE ensinar	0,32	0,06	0,21	0,04	(210) 4,89	0,000002
213	AE manejo	0,27	0,06	0,37	0,09	(211) 4,11	0,000056

9 DISCUSSÃO

O estudo aqui realizado com uma amostra de professores do ensino fundamental trouxe resultados que podem representar uma contribuição para se compreender a autoeficácia e a motivação desses professores, com possíveis repercussões no desempenho e na motivação dos alunos. Assim, os dados descobertos desta pesquisa serão aqui interpretados.

Por primeiro, descobriu-se que tais apresentam altos escores médios de autoeficácia tanto para o ensino como para o manejo de classe. Em outras palavras, os professores dizem acreditar fortemente nas suas capacidades de atuação em sala de aula.

Hoy e Davis (2006), em particular, apontaram que professores com um forte senso de eficácia relativamente a conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo e manejo de classe mais provavelmente tendem a assumirem a responsabilidade para trabalhar com alunos-problema, o que inclui muitos adolescentes. Pela solidez de sua autoeficácia, mesmo diante de desafios e oposição de adolescentes, os professores não se sentem ameaçados e, por isso, não sentem necessidade de controlá-los, ficando até abertos para escutá-los. Tenderão, igualmente, a ter menos envolvimento do ego, a ficar menos irritados pelos maus comportamentos dos alunos, passando para a disposição mais para resolver problemas do que punir. Por último, os professores eficazes podem sentir-se mais livres para expressar emoções tais como frustração e decepção, bem como a ajudar os alunos regular suas próprias emoções negativas, respondendo com simpatia ao invés de hostilidade quando os alunos expressam frustração em certas atividades de aprendizagem. Uma vez que o contexto das primeiras séries do ensino fundamental, mesmo que se trate de crianças, contém desafios em parte semelhantes aos apontados na adolescência, também se poderia compreender quão importante são as professoras das séries iniciais apresentarem crenças robustas de autoeficácia.

Em síntese, as crenças de autoeficácia têm repercussão no comportamento e na motivação dos professores e, portanto, os resultados do presente estudo permitiriam a conclusão de que, ao menos nas escolas em que atuam, os problemas nas aprendizagens estariam sendo resolvidos a contento e o clima em sala de aula seria favorável às aprendizagens. Entretanto, esses

resultados devem ser acolhidos com cautela, visto que as crenças de autoeficácia dos professores não são únicos fatores responsáveis por sua motivação e atuação em classe. A motivação do professor é também influenciada diretamente por fatores como senso de compromisso com a escola, clima de cooperação e apoio, assim como sinais de reconhecimento por seu trabalho. Por sua vez, Wheatley (2005) faz uma observação crítica às conclusões dos estudos sobre correlatos da autoeficácia docente, salientando que somente essas crenças não bastam para que o professor tenha êxito em termos de aprendizagem de seus alunos. É necessário que ele tenha conhecimentos sólidos dos conteúdos que ensina e conhecimento pedagógico, que incluem muitas habilidades, ou seja, requer-se competência real do professor, além de acreditar que é capaz. Mais ainda, segundo esse mesmo autor, paradoxalmente, podem existir benefícios pelo fato de se ter dúvidas sobre a própria competência docente. Alguma incerteza acerca das próprias capacidades podem encorajar a reflexão, motivação para aprender coisas novas, maior sensibilidade à diversidade, colaboração produtiva e experiências de desequilíbrio que provocam mudança. Já Hoy e Davis (2006) esclarecem que um certo grau de eficácia sempre seria necessário para se superarem eventuais dúvidas de maneira construtiva. Inclusive, concluem esses autores, percepções de autoeficácia em grau elevado e persistentes podem ter como resultado negativo comportamentos de evitação, em vez de ações positivas, quando os professores se derem conta de que seu trabalho não está dando resultado. Isto é, a combinação de crenças de autoeficácia em alto grau e a constatação de que seus alunos não estão aprendendo pode levar os professores a fugirem dos problemas, em vez de enfrentá-los.

Nesta pesquisa fez-se um recorte com objetivos bem definidos, pois é impossível focalizar tudo em um único estudo. O que se pretendeu foi investigar, numa amostra de professores do ensino fundamental, o grau de suas crenças de autoeficácia e juntamente sua percepção de apoios na escola, relacionando essas duas variáveis. Logo, não se pretendeu investigar os comportamentos dos professores frente aos problemas que encontram em sala de aula, o que poderia ser focalizado em novas pesquisas na área.

Mas, se foi descoberto que os professores da presente amostra têm altos escores em autoeficácia para o ensino e manejo de classe, será que o ensino vai bem? Os alunos têm bom nível de aprendizagem?

Os resultados otimistas de autoeficácia revelados na pesquisa causam certa estranheza, considerando-se as queixas que se ouvem e relatadas pelos professores. Isto é, como foi exposto na introdução deste trabalho, esses professores apontaram sérios problemas nas escolas em que atuam. Como então entender que, assim mesmo, têm alto senso de eficácia, nesse contexto? Uma explicação pode estar relacionada com o formato dos questionários. Na pesquisa de Bzuneck (1996), também com professoras do ensino fundamental, as escalas permitiram uma diferença nas respostas dos participantes. Nos itens redigidos na forma positiva e em relação a si próprios, do tipo “eu posso...” “eu consigo...” “com meus alunos mais difíceis eu consigo tudo”, as respostas tendiam a ser mais favoráveis ao professor. Porém, quando os itens se referiam aos professores em geral (eficácia do ensino) e redigidos na forma negativa (exemplo: “Nas condições atuais, os professores não conseguem...”), os escores de autoeficácia eram significativamente mais baixos.

Como instrumento usado nesta pesquisa não distinguiu entre crenças quanto aos outros e crenças pessoais quanto à própria capacidade de atingir resultados educacionais, isso pode ter contribuído, ao menos em parte, para os resultados descritos. Daí a sugestão de que, em novos estudos, os questionários contemplem itens na forma afirmativa e na negativa, em relação a si próprios e à categoria de professores.

Os dados do IDEB nos anos de 2005 e 2007 das escolas da região norte do Paraná, que foram apresentados anteriormente, mostram que o nível de desempenho dos alunos não atingiu as metas projetadas. Sua média está inferior à média do estado do Paraná. Em outras palavras, pode-se concluir que há um certo grau de fracasso daqueles alunos em Matemática e em Língua Portuguesa. Os objetivos do presente estudo também não incluíram o de identificar os fatores responsáveis por esse fracasso. Segundo Boruchovitch (1999) citando vários autores, o fracasso escolar brasileiro deve ser considerado um fenômeno complexo, causado por fatores intra e extraescolares. Entre os primeiros, que afetam a ação dos educadores mais diretamente, está a distância cultural entre a escola pública e a população que esta atende; à inadequação dos cursos de formação dos professores; às expectativas não realistas dos professores; à ineficácia dos métodos e práticas escolares, e, à burocracia pedagógica, entre outros. Já o segundo fator, de natureza extraescolar, refere-se às condições sócioeconômicas da maioria da

população. Portanto, mesmo que os professores aleguem algum senso de autoeficácia em grau elevado, há a possibilidade de ocorrência de diversos impedimentos causadores do fracasso escolar.

Entretanto, vale a pena ressaltar a possível deficiência na formação básica dos professores que, portanto, exige continuidade e complementação. Mesmo que o município proporcione alguma modalidade de formação continuada aos seus professores, muitos não participam por diversos motivos como, trabalham mais de um período; por acomodação com resultados mesmo medíocres, ou por falta de disposição para iniciar qualquer mudança.

Por outro lado, mesmo sem se identificarem, é possível que os professores da presente amostra tenham preenchido os questionários de autoeficácia por conta do que se denomina viés autosservidor. Isto é, tenderam a se apresentarem bem, com respostas socialmente desejáveis (HOLTGRAVES, 2004). De acordo com Covington (1984), que focalizou explicitamente esse caso, tais distorções são manifestações de um motivo mais básico, que é o da autovalorização. O autor evoca um dos princípios básicos da psicologia, segundo o qual os indivíduos tendem a agir para a promoção de uma autoidentidade positiva, e assim angariar a aprovação dos outros, e a se distanciar de ações ou eventos que possam acarretar sanções negativas. Novamente, o formato dos questionários pode ter contribuído para esse efeito. Em suma, não se pode excluir que os dados obtidos mediante o questionário de autorrelato não correspondam às verdadeiras crenças de autoeficácia dessa amostra.

Relação entre autoeficácia e percepções de apoio

Um importante objetivo deste estudo foi relacionar as crenças de eficácia dos professores com a variável percepções de apoios na escola. Os escores médios nesta última variável foram altos. As análises estatísticas mostraram relações positivas moderadas e significativas entre essas variáveis. Os valores de correlação descobertos sugerem que em parte existe covariação de autoeficácia e percepção de apoios, porém, o dado sugere que outros fatores também acompanham o desenvolvimento da autoeficácia. O mais importante deles são as experiências de domínio, ou seja, experiências de que os alunos estão aprendendo e têm bom comportamento em classe. Entretanto, pela análise de regressão, comprovou-se que a percepção de apoio na escola é uma variável que tem valor de predição, em nível

significativo, em relação às variáveis de autoeficácia docente, nos aspectos de ensino e para manejo de classe.

Pode-se interpretar que a percepção de apoio na escola tem ligação com dois dos quatro fatores da autoeficácia, defendidos por Bandura (1986) que são a persuasão verbal e experiência vicária. O fato de os professores se sentirem apoiados por outros equivale a uma forma de persuasão, mesmo que não seja explicitamente verbal. Isto significa que seus colegas, de alguma forma, comunicam que acreditam na sua capacidade de conseguir bons resultados. Ao mesmo tempo, colegas que dão apoio provavelmente serão vistos como pessoas seguras do que fazem, que têm bastante conhecimento, dão bom exemplo, são confiáveis. Assim, podem atuar como modelos de autoconfiança em seu trabalho. Fives e Alexander (2004) lembram que a autoeficácia não é uma característica estável da personalidade, mas é um constructo que pode alterar-se em função de fatores como experiência, conhecimento e interpretação de fatores contextuais. Os apoios percebidos estão nessa última categoria. O fato de alguém saber que está apoiado tem o mesmo sentido de que não apenas não se sente sozinho, mas que recebe ajudas, colaboração, conforto, sugestões, ou seja, há uma presença humana ativa que contribui para maior autoconfiança no exercício do ensino. O oposto é também verdadeiro: se os professores se perceberem como não apoiados pelas demais pessoas no ambiente escolar significa sentirem-se abandonados à própria sorte, menos autoconfiantes, com consequências negativas para seu trabalho.

Sobre apoios Ross (1995) diz que a colaboração entre os professores pode afetar a autoeficácia de diversas maneiras, entre as quais pelo favorecimento da capacidade de ensinar, que terá como resultado a melhora da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente o incremento da autoeficácia dos professores. Segundo esse mesmo autor, haverá intercâmbio de experiência vicária e de persuasão verbal, pelas percepções de segurança e de desempenho bem sucedido de outros. A própria cooperação terá como resultado final a percepção de experiências de êxito por parte dos professores. O apoio e a ajuda positiva de colegas, da direção e equipe pedagógica possibilitam experiências de êxito e, por isso, incremento nas crenças de eficácia. É necessário que haja uma colaboração verdadeira, profunda, contínua e com muitas mensagens positivas para esse resultado desejável. Por outro lado, deve ser natural e não forçada, para que seja

produtiva, mas, principalmente deve ser abundante o bastante para nutrir as crenças de eficácia dos professores.

Por último, no que diz respeito à relação funcional das médias nas escalas de autoeficácia com variáveis demográficas idade e tempo de serviço, descobriu-se que houve uma tendência dos professores com mais idade apresentar escores mais altos nas três variáveis em comparação com o grupo mais jovem. Porém, essa diferença não foi significativa. Essa mesma tendência apareceu em relação à variável ao tempo de serviço.

Esses últimos resultados, porém, não corroboram o que foi descoberto na pesquisa de Bzuneck (1996). Ao considerar professoras das séries 3ª e 4ª, esse autor havia encontrado que, na medida de autoeficácia pessoal, as professoras dessa subamostra com mais idade revelaram escores mais altos que as do grupo mais jovem. Já na medida de eficácia do ensino, uma medida distinta da primeira, as professoras do grupo mais jovem apresentaram mais alto senso de eficácia que as do grupo mais idoso. Da mesma forma, na variável tempo de exercício do magistério aquelas com menos tempo tiveram escores médios significativamente mais altos na medida de eficácia do ensino do que aquelas com mais tempo de serviço. Uma compreensão definitiva desse resultado de que as professoras com mais de 21 anos de magistério e mais idade tendem a revelar uma percepção mais pessimista da eficácia do ensino, a que se dedicaram por tanto tempo, exigiria, segundo o mesmo autor, um estudo longitudinal com um delineamento mais refinado, com as mesmas pessoas, desde o início de sua atuação no magistério. O autor reportou-se a Bandura (1986), para conseguir alguma compreensão dos dados de sua pesquisa, ao menos em nível de hipótese, ao tornar presentes as quatro fontes de informação que, processadas pelo indivíduo, formam suas convicções ou crenças de eficácia. É provável que as professoras com mais tempo de magistério podem ter percebido êxito com seu trabalho, ao longo dos anos e esta informação pode-lhes ter nutrido o senso de eficácia pessoal. Porém, as experiências de algum fracasso, não necessariamente reais, que percebem nas colegas, acrescidas das frequentes verbalizações queixosas destas últimas no dia a dia da escola, representam informações que, processadas, podem levar à conclusão de que o ensino não consegue atingir seus objetivos, daí o baixo senso de eficácia do ensino. O autor da pesquisa salienta ainda, que fadiga e estresse, mais facilmente observáveis em professoras que estão prestes a se aposentar, são

informações que podem ser pessoalmente interpretadas como uma derrota física resultante de tanto empenho na profissão. Segundo ainda Bzuneck (1996), no geral, o senso de eficácia pessoal pode não sofrer tanto abalo, pelas causas já apresentadas anteriormente. É sobre as crenças de eficácia do ensino que o impacto negativo recai, confirmando a tendência de tais crenças como mais negativa e de origem mais antiga. Bandura (1989) aponta que o senso de autoeficácia tem uma propriedade relacional, isto é, um julgamento pessoal resultante do pareamento entre a percepção das competências próprias e das colegas com os aspectos potencialmente aversivos do ambiente. Ainda que seja inteiramente pessoal a conclusão inferida do conjunto de indicadores ou fontes de informação, é sensato presumir quanto terão influenciado ao menos as três últimas fontes para a formação e consolidação de um senso tão pessimista quanto à eficácia do ensino.

Limitações deste estudo

A presente pesquisa contém algumas limitações, que é necessário apontar. Uma delas é que se trata de uma pesquisa correlacional, ou seja, foram estabelecidas correlações de variável com variável. Isso não quer dizer que apoio percebido causa autoeficácia, mas que essas variáveis se relacionam positivamente. Para se concluir que a percepção de apoio causa autoeficácia, teria que ser adotado outro tipo de pesquisa, por exemplo, pesquisa longitudinal ou a experimental. Nesta pesquisa somente se pretendeu estabelecer relações. A análise de regressão mostrou que quando houve percepção de apoio, pode-se prever autoeficácia, mas isso não quer dizer que esta é causada por aquela. Entretanto, Wheatley (2005), ao lado de observações críticas aos estudos nessa área, concorda que é totalmente válido estudar as variáveis que se associam à autoeficácia em estudos correlacionais. Por isso, tais estudos têm o seu valor e trazem alguma contribuição. Porém, por sugestão desse mesmo autor, pesquisas devem ser conduzidas com o objetivo de se comprovar a influência causal das crenças de autoeficácia sobre as variáveis dependentes citadas, mas controlada a variável nível de conhecimentos dos professores e a eficácia real deles. Ele havia apontado que os conhecimentos dos professores quanto aos conteúdos, o conhecimento pedagógico e as habilidades de ensino são variáveis poderosas, mas que deveriam ser consideradas ao se avaliar o constructo autoeficácia, em relação com resultados reais.

A presente pesquisa com o instrumento utilizado e validado pela análise fatorial exploratória produziu os resultados acima descritos. Entretanto, mais pesquisas devem ser feitas para que se melhore e se consolide o instrumento. Uma sugestão para novos estudos é que se aplique questionário à análise fatorial confirmatória (AFC), que confirmaria ou não a adequação dos itens e a hipótese de apenas dois fatores de autoeficácia.

Sugere-se, portanto, que se desenvolva mais pesquisa para melhorar e aperfeiçoar o instrumento e que outras amostras, até mais numerosas e heterogêneas, sejam contempladas. Isso atenderia à sugestão de Schunk dada em entrevista a Sakiz (2008), de que os pesquisadores deveriam conduzir um maior número de pesquisas na avaliação do constructo da autoeficácia. Esse autor destaca ainda que é necessário conduzir pesquisas próprias em culturas diferentes, observando que a maioria das pesquisas tem sido desenvolvida nos Estados Unidos.

Implicações educacionais

O ensino fundamental é uma das etapas da educação básica que merece a maior atenção dos profissionais da educação que nela estão envolvidos. Isto porque o que a criança aprende nesta fase é base para o restante de sua escolaridade. Além disso, o que ela deixar de aprender e desenvolver fará falta nas séries posteriores. O atendimento de certas exigências de competência profissional dos professores e a criação de condições contextuais que garantam um ensino mais eficaz pode ser o começo para informar aos professores que eles podem acreditar em sua capacidade de ensinar com eficácia.

Das descobertas do presente estudo, em grande parte coincidentes com as de outros anteriormente relatados pode-se extrair uma primeira implicação educacional. Para que se compreenda adequadamente a motivação e os comportamentos de um professor é preciso saber quais são suas crenças de eficácia. Bzuneck (1996) enfatiza que aquele que pretende influenciar ou mudar o comportamento de um professor na direção de um ensino mais eficaz, deve partir da identificação de seu sistema de crenças. A autoeficácia do professor é uma crença relacionada com sua própria motivação, dedicação e envolvimento no trabalho, satisfação organizacional, além de maior motivação dos alunos para aprenderem e para usarem estratégias eficazes de estudo. As crenças de eficácia representam um

pré-requisito para a motivação dos professores. Por isso, essa variável pessoal deve, necessariamente, fazer parte das medidas e iniciativas de todas as pessoas que se interessam pela qualidade dos resultados educacionais e ainda pelo próprio bem estar dos professores. Segundo o mesmo autor, existe uma variação no grau de crenças de eficácia e também de outras crenças educacionais, que se associam a algumas variáveis demográficas e de contexto. Entre elas estão os apoios.

De acordo com Bandura (1986), um fator crucial para o incremento das crenças de eficácia de professores são os resultados positivos com os alunos, verbalizações persuasivas de que o trabalho docente está dando certo e que é capaz de dar conta dos desafios. Ainda, como ilustra Bzuneck (1996), se o bom desempenho dos alunos informa aos professores que eles podem acreditar em sua capacidade de ensinar com eficácia, o alto senso de eficácia dos professores está associado ao melhor desempenho dos alunos, o que gera uma retroalimentação positiva. O professor precisa acreditar na sua possibilidade de atuar no processo de transformação de seus alunos, por meio de suas práticas educativas.

Em síntese, cabe ressaltar que é necessário um trabalho contínuo que consiste principalmente em proporcionar aos professores condições que incrementem suas crenças de autoeficácia. Os dados do presente estudo sugerem que as pessoas ao seu redor manifestem reconhecimento explícito por seus êxitos; que, no caso de dificuldades, contem com ajudas oportunas; que sintam colaboração autêntica; enfim, que percebam um clima emocionalmente positivo na escola.

Além disso, convém salientar que uma condição fundamental de sua autoeficácia e motivação consiste em que os professores vivenciem experiências de êxito com seus alunos e experiências vicárias positivas com seus colegas. Além disso, informações externas, na forma de verbalizações persuasivas, devem ser dadas, pois são cruciais para que os professores percebam que seu trabalho está dando resultado e conseqüentemente, que são capazes de dar conta dos desafios que encontram no ambiente educacional. Quando os professores se percebem como não apoiados pelas demais pessoas no ambiente escolar, sentem-se abandonados à própria sorte. Essa condição de isolamento compromete sua motivação e o desempenho. Daí a necessidade de ações consistentes que apoiarão o trabalho docente promovendo o fortalecimento de suas crenças, as quais contribuirão de forma favorável para um melhor desempenho docente.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. **Psico-USF**, São Paulo, v.12, n. 2, p. 266-275, 2007.
- AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. J. A auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: _____. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-23.
- AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. J.; BZUNECK J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. G. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-159.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; MACIEL, A. Crenças de auto-eficácia docente: problematizando sua importância no cotidiano escolar a partir de um estudo junto a professores de línguas estrangeiras. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2005, Aveiro, Pt. **Anais...** Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, 2005.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n 2, p. 191-215, 1977.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. **Developmental Psychology**, Washington, v. 25, n. 5, p. 729-735, 1989.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. v. 4, p. 71-81.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Guide for self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, Greenwich: Information Age, 2006. p. 307-337.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 15-41.

BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 43-67.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed 2008c. p. 69-96.

BANDURA, A. O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008d. p. 115-96.

BAPTISTA, M. N.; CAMPOS D. C. **Metodologias de pesquisas em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BONG, M. Asking the right question: how confident are you that you could successfully perform these tasks? In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age, 2006. p. 287-305.

BONG, M.; SKAALVIK, E. M. Academic self concept and self-efficacy: how different are they really? **Educational Psychology Review**, Norwel, v. 15, n. 1, p. 1-40, 2003.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-367, 1999.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professores do 1º. Grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia do professor. In: SISTO, F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 115-134.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.), **A motivação dos alunos: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.116-133.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

COLLADARCI, T. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. **Journal of Experimental Education**, Washington, v. 60, n. 4, p. 323-337, 1992.

COVINGTON, M. V. The motive for self worth. In: AMES, R.; AMES, C. (Ed.) **Research on motivation in education: student motivation**. New York: Academic press, 1984. v. 1, p. 78-113.

DI FABIO, A.; MAJER, V.; TARALLA, B. Corrélatifs de la teacher self-efficacy: caractéristiques personnelles et attitudes envers le travail. **Psychologie du travail et des organizations**, Florense-Italy, v. 12, n. 4, p. 263-277, 2006.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman/Pearson Education, 2003.

EVERS, W. J.; BROUWERS A.; TOMIC, W. Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v. 72, p. 227-243, 2002.

FIVES, H.; ALEXANDER, P. A. How schools shape teacher efficacy and commitment another piece in the achievement puzzle. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. **Big theories revisited: research on sociocultural influences on motivation and learning**. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. v. 4, p. 329-359.

FREGONEZE, G. B. Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no ensino médio. 2000. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 1v. 118p., 2000.

FRIEDMAN, I. A.; KASS, E. Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 18, n. 6, p. 675-686, jun. 2002.

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: a construct validation. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 76, p. 569-582, 1984.

GODDARD, R. D.; HOY, W. K.; HOY, A. W. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. **Educational Researcher**, v.33, p. 3-13, 2004.

GODDARD, R. D. Collective efficacy: a neglected construct in the study schools and student achievement. **Journal of Educational Psychology**, Washington v. 93, n. 3, 467-476, 2001.

GODDARD, R. D.; HOY, W. K.; HOY, A. W. Collective teacher efficacy: its meaning measure, and effect on student achievement. **American Educational Research Journal**, Washington v. 37, n. 2, p. 479-507, 2000.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 12, n. 1, p. 51-67, jan. 2008.

GREENE, B. A. et al. Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v. 29, p. 462-482, 2004 .

HENSON, R. K. The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 819-836, 2001.

HOLTGRAVES, T. Social desirability and self-reports: testing models of socially desirable responding. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Thousand Oaks, v. 30, n. 2, p. 161-172, 2004.

HOY, A. W.; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-Efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age, 2006. p. 117-137.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB 2005, 2007 e Projeções para o Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 22 maio 2009.

KLASSEN, R. M. et al. Exploring the validity of teachers' self-efficacy scale in five countries. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v. 34, n. 1, p. 67-76, 2009.

LOCATELLI, A. C. D. **A perspectiva do tempo futuro como aspecto da motivação do adolescente na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2004.

LUPPI, M. A. R. **As crenças de eficácia de professoras do ensino fundamental em diferentes contextos escolares**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2003.

MAYER, J. D.; FABER, M. A.; XU, X. Seventy five years of motivation measures (1930-2005): a descriptive analysis. **Motivation and Emotion**, New York, v. 31, p. 83-103, 2007.

MORAIS, F.; MEDEIROS, M. T. Desenvolvimento profissional do professor: a auto-eficácia e as representações dos factores do contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 39, n. 3, p. 145-168, 2005.

NAVARRO, L. P. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia desarrollo profesional de docente. **Miscelânea Comillas**, Santander, v. 60, p. 591-612, 2002.

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age, 2006. p. 339-367.

PAJARES, F. Teachers' beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, Washington, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PINOTTI, S. A. G. **Avaliação de práticas educativas e de auto-eficácia dos professores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2003.

POLYDORO, S. A. J. et al. Escala de auto-eficácia do professor de educação física. In: MACHADO, C. E. et al. (Org.). **Avaliação psicológica: formas e contextos**. Braga: Psiquilibrios, 2004. v. 10, p. 330-337.

REISE, S. P.; WALLER, N. G.; COMREY, A. L. Factor analysis and scale revision. **Psychological assessment**, Arlington, v. 12, n. 3, p. 287-297, 2000.

ROESER, R.; MIDGLEY, C.; URDAN, T. C. Perception of the school psychological and behavioural functioning in school: the mediating role of goals and belonging. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 88, n. 3, p. 408-422, 1996.

ROSS, J. A. Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. **Teachers College Record**, New York, v. 97, n. 2, p. 227-251, 1995.

SAKIZ, G. An interview with Dale Schunk. **Educational Psychology Review**, New York, v. 20, n. 4, p. 485-491, 2008.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and cognitive skill learning. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.), **Research on motivation in education**. San Diego, CA: Academic, 1989. v. 3: Goals e cognitions, p. 13-44.

SILVA, M. E. P. Burnout: por quê sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 89-98, 2006.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 99, n. 3, p. 611-625, Aug. 2007.

SOODAK, L. C.; PODELL, D. M. Teacher efficacy and vulnerability of the difficult-to-teach student. In: BROPHY, J. (Ed.). **Advances in research on teaching: expectations in the classroom**. Greenwich: JAI Press, 1998. v. 7, p. 75-109.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W.; HOY, W. R. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, Washington, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

WHEATLEY, K. F. The case for reconceptualizing teacher efficacy research. **Teaching and teacher education**, New York, v. 21, p. 747-766, 2005.

WOLTERS, C.; DAUGHERT, S. Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. **Journal of Education Psychology**, Arlington, v. 99, n. 1, p. 181-193, 2007.

WOOLFOLK, A. E.; HOY, W. K. Prospective teachers' sense efficacy and their beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 82, p. 81-91, 1990.

APÊNDICE

APÊNDICE A –

QUESTIONÁRIO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES NA ESCOLA

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: () até 21 anos () 22 a 30 anos () acima de 30 anos

Tempo no ensino: () 0 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 15 anos ou mais

Os alunos de sua escola são de nível socioeconômico

() na maioria inferior () misto () na maioria médio ou superior () rural

O presente questionário enumera diferentes situações na escola. Leia com atenção cada questão abaixo, marque com X o grau de confiança e segurança que você tem de poder realizá-las, escolhendo um número de 0 a 100 da escala. Responda com sinceridade, as respostas são totalmente confidenciais.

1.(3) O quanto você pode fazer as crianças seguirem o contrato pedagógico.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

2.(6) O quanto você pode controlar comportamento inadequados em sala de aula.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

3.(9) O quanto você pode prevenir problemas de comportamento em sala de aula.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

4.(10) Que certeza você tem de que pode organizar as atividades de todos os alunos, de alta e de baixa capacidade, para que possam dar conta.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

5.(11) Como você pode ajustar as suas aulas para o nível adequado, de modo que atinja cada aluno na classe.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

6.(12) O quanto você consegue fazer para que todos os alunos na sala de aula façam as tarefas escolares necessárias.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

7.(14) Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente você é capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

8.(15) O quanto você consegue despertar o desejo de aprender até mesmo entre os alunos de mais baixo rendimento.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

9.(18) O quanto você pode fazer para que os alunos se empenhem para valer, até mesmo quando trabalhando com problemas difíceis.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

10.(20) Que certeza você tem de que pode explicar cada conteúdo de modo que até mesmo os alunos mais fracos possam entender.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

11.(21) O quanto você realmente se empenha com afinco, para que possa dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

12.(23) Que certeza você tem de que pode fornecer orientação e ensino para todos os alunos, mesmo que sejam de capacidades diferentes.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente				Bem seguro		
posso				seguro de poder				de poder		
fazê-lo				fazê-lo				fazê-lo		

13.(24) Se algum de seus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, você seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente				Bem seguro		
posso				seguro de poder				de poder		
fazê-lo				fazê-lo				fazê-lo		

14.(22) O quanto você pode controlar o comportamento perturbador na sala de aula.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente				Bem seguro		
posso				seguro de poder				de poder		
fazê-lo				fazê-lo				fazê-lo		

15.(25) O quanto você pode acalmar/controlar um aluno que é perturbador ou barulhento.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente				Bem seguro		
posso				seguro de poder				de poder		
fazê-lo				fazê-lo				fazê-lo		

16.(26) Que certeza você tem de que pode responder às perguntas dos alunos para que eles entendam questões mais difíceis.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

17.(29) Que certeza você tem de que pode explicar o conteúdo da matéria para que a maioria dos alunos entenda as coisas que devem aprender.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

18.(30) O quanto você pode motivar os seus alunos que mostram pouco interesse no trabalho escolar.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

19.(31) Que certeza você tem de que pode adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos de baixa capacidade, ao mesmo tempo em que você atende às necessidades dos outros alunos.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

20.(33) Que certeza você tem de que pode fornecer desafios em bom nível para todos os alunos, mesmo que sejam de capacidades em classe diferentes.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

21.(34) O quanto você pode melhorar a aprendizagem de um aluno que está repetindo a série.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não				Relativamente					Bem seguro	
posso				seguro de poder					de poder	
fazê-lo				fazê-lo					fazê-lo	

Em seguida, seguem-se 8 itens, devendo cada um ser marcado na escala de 1 a 5 conforme a sua percepção pessoal **1= nada verdadeiro**; **5= totalmente verdadeiro**. Os números intermediários indicam concordância também parcial em grau variado.

22.(35) Em minha escola eu sou reconhecido(a) explicitamente quando faço um bom trabalho.

1	2	3	4	5
Nada		médio		totalmente
Verdadeiro				verdadeiro

23.(36) Em minha escola, quando tenho algum problema ou dificuldade com a classe, conto com apoio e ajuda de direção e equipe pedagógica.

1	2	3	4	5
Nada		médio		totalmente
Verdadeiro				verdadeiro

24.(37) Em minha escola é cada professor por si só.

1	2	3	4	5
Nada		médio		totalmente
Verdadeiro				verdadeiro

25.(38) Em minha escola existe espírito de equipe entre os professores.

1	2	3	4	5
Nada		médio		totalmente
Verdadeiro				verdadeiro

26.(39) Em minha escola os (as) colegas me ajudam quando preciso, para ter mais sucesso com o ensino.

1	2	3	4	5
Nada		médio		totalmente
Verdadeiro				verdadeiro

27.(40) Em minha escola existe colaboração entre professores e a direção para a escola funcionar direito.

01	2	3	4	5
Nada		médio		totalmente
Verdadeiro				verdadeiro

28.(41) Em minha escola sinto que há um ambiente positivo de trabalho.

1	2	3	4	5
Nada		médio		totalmente
Verdadeiro				verdadeiro

29.(42) Em minha escola existe muita intriga e rivalidade.

1	2	3	4	5
Nada		médio		totalmente
Verdadeiro				verdadeiro