

CRENÇAS DE EFICÁCIA DOCENTE E SUAS ORIGENS

Self-efficacy beliefs and its origins

Roberto Tadeu Iaochite

*Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro. Doutor em Educação pela UNICAMP.
iaochite@rc.unesp.br*

RESUMO

É crescente a realização de estudos com foco nas crenças de autoeficácia, especialmente no contexto educacional. As investigações têm evidenciado o papel mediacional que essas crenças exercem sobre o comportamento humano e qual a sua origem. Bandura postula a existência de quatro fontes: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados psicofisiológicos. O presente estudo objetiva apresentar as fontes de constituição da autoeficácia docente à luz dos postulados de Bandura. Sugestões de futuros estudos são apresentadas ao final do texto.

PALAVRAS-CHAVE: *autoeficácia; fontes; formação de professores; Teoria Social Cognitiva.*

ABSTRACT

There is a growing number of studies focusing on self-efficacy beliefs, especially within the field of education. Investigations have shown the mediational role that these beliefs have on human behavior, and have allowed a deeper understanding of how these beliefs are formed. Bandura postulated four sources of self-efficacy: mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and psychophysiological states. This study aims to present Bandura's theory of sources of self-efficacy in relation to the field of teaching. Suggestions for further studies on teacher efficacy are presented.

KEYWORDS: *Self-efficacy, Sources, Teacher education, Social cognitive theory.*

INTRODUÇÃO

As últimas três décadas do século passado foram palco de intensa produção de questionamentos e ideias, traduzidos em importantes pesquisas sobre o pensamento do professor, em especial sobre as crenças dos docentes. Sadalla e colaboradores (2002) oferecem contribuições significativas sobre o percurso histórico dessas investigações e reafirmam a importância das crenças para o processo ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, tão importante quanto entender as origens e as consequências das ações dos professores é compreender a conexão entre o pensamento do professor e como este se comporta. Afirmam também que esse processo é mediatizado pelo modo como o professor interpreta o que vê, ou, dito de outra forma, que as crenças dos professores são mediadoras de sua ação.

Para esclarecer as confusões conceituais geradas a partir do avanço das publicações sobre o fenômeno das crenças dos docentes, Pajares (1992), num texto clássico da área, reafirmou as colocações de Pintrich (1990 citado por PAJARES, 1992) quando este destacou que os estudos sobre essas crenças provariam que elas são um dos mais valiosos constructos psicológicos para a formação de professores. Se há quase um quarto de década essa suposição começava a ganhar evidência, atualmente ela se torna ainda mais forte no tocante à produção de conhecimento sobre as crenças dos docentes.

Em recente consulta à base de dados *Web of Science*, ao sugerirmos o termo *teacher belief* para ser localizado no título e em periódicos publicados no período entre 1970 (início datado pela literatura dos estudos sobre crenças docentes) e 1990 (publicação do texto de Pintrich), obtivemos como resultado 67 artigos, em diferentes áreas, com prevalência da Psicologia e Educação. Ao realizarmos a mesma busca, porém com período ampliado de 1990 a 2013, o número salta para 656 publicações. Embora o crescimento da produção seja evidente, Pajares (1992) já afirmava a importância de que, por se tratar de um constructo global, os pesquisadores aprendessem tipos específicos de crenças para explorá-las no campo da educação. Teorias, campos e objetos, quando especificados, poderiam viabilizar a realização dos estudos em termos de desenhos metodológicos mais apropriados.

A crença de eficácia pessoal foi um dos exemplos citados pelo autor acerca da especificidade e da intrínseca relação com a teoria proposta por Albert Bandura em meados da década de 1980. Nas palavras de Pajares (1992, p.308), “(...) a autoeficácia é a pedra angular da teoria social cognitiva”. A constatação de Pajares tem sido recorrentemente confirmada pelos estudos em diferentes contextos e pelo próprio Bandura (1997, p. 2-3), quando este afirma que, “(...) entre os mecanismos da agência, nenhum é mais central do que as crenças de eficácia pessoal”. Ao afirmar o papel mediador e preditivo da autoeficácia, Bandura (1997, p.3) explica que essas crenças se referem às “(...) crenças nas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação requeridos para produzir determinadas realizações”.

Um dos pontos importantes no tocante aos postulados sobre as crenças autoeficácia diz respeito à especificidade de domínio na qual a crença deve ser avaliada. Segundo ele, quando o objetivo é explicar e prever um nível de desempenho em particular, numa dada situação, mensurá-la de forma mais específica seria mais relevante (BANDURA, 1997). Outro ponto importante diz respeito à constituição da autoeficácia. Bandura (1997) postulou a existência de quatro fontes de informação: experiências diretas; experiências vicárias; persuasão social; estados fisiológicos e afetivos (psicofisiológicos). As informações contidas nas diferentes fontes se tornam informativas de capacidade na medida em que, via processamento cognitivo e pensamento reflexivo, sejam valorizadas pelo próprio indivíduo. Mais adiante discutiremos sobre as fontes no domínio do ensino.

Os estudos sobre as crenças de autoeficácia no domínio do ensino têm investigado diferentes níveis, contextos e culturas, que vão desde a Educação Básica até o Ensino Superior e de escolas urbanas a rurais em diferentes continentes. O interesse nesses estudos parece dever-se ao fato de que a autoeficácia exerce um papel preditivo e mediacional na prática docente, na motivação, persistência e autorregulação dos alunos e nas tomadas de decisão da equipe administrativa da escola (BANDURA, 1995, 1997; NAVARRO, 2002; TSCHANNEN-MORAN & GAREIS, 2004; TSCHANNEN-MORAN & WOOLFOLK HOY, 2000).

Em um dos poucos estudos recentes de revisão sistemática apresentados até o presente momento pela literatura, Klassen, Tze, Betts e Gordon (2011), ao examinarem 218 artigos publicados no período de 1998 a 2009, encontraram

aumento em diferentes dimensões da pesquisa sobre eficácia pessoal do professor. Apenas como exemplo, podem-se citar a relação volume de publicação *versus* período de tempo (de 5.7 artigos/ano – entre 1986 e 1997 para 18.2 artigos/ano entre 1998 e 2009) e o emprego de diferentes metodologias, em que se constatou a prevalência da quantitativa (76,7%) em relação à qualitativa (8,7) nos estudos examinados. A análise dessa revisão, além de destacar o avanço da produção de pesquisa sobre crenças de eficácia pessoal de professores, traz importantes contribuições para o desenvolvimento de futuros estudos sobre o fenômeno; não obstante, os autores destacam a necessidade de mais investigações sobre as fontes de eficácia do professor. Como resultado da revisão, foram encontrados apenas sete estudos que discutiram como se formam as crenças de eficácia do professor, o que denota a atenção insuficiente dada ao processo de constituição desse tipo de crença.

A partir dessas considerações, este estudo objetiva apresentar as fontes de informação que subsidiam a construção das crenças de eficácia docente, tendo os postulados da autoeficácia propostos por Albert Bandura (1997) como referencial teórico de compreensão da literatura apresentada.

Modelo conceitual explicativo da crença de eficácia docente sob a perspectiva banduriana

Elementos que integram a perspectiva teórica da eficácia docente apareceram, inicialmente, nos estudos de Denham & Michael e de Ashton & Webb, no início da década de 1980. Essa perspectiva ganhou destaque nos anos seguintes, a partir de um conjunto de estudos cujo foco esteve voltado para a mensuração da eficácia pessoal do professor com base na Teoria Social Cognitiva, de Bandura (GIBSON & DEMBO, 1984; ROSS, 1994; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY & HOY, 1998).

Conforme aponta Iaochite (2007), a necessidade e a relevância de investigações sobre as crenças de eficácia docente se devem ao fato de que a qualidade da crença poderá interferir: a) na escolha e na direção em que um dado comportamento poderá ocorrer; b) na quantidade e intensidade do esforço e persistência que serão disponibilizados pelo professor ao se deparar com barreiras e c) no estabelecimento de metas para si e para os alunos (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN & WOOLFOLK HOY, 2001; WOOLFOLK HOY, 2004).

Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, citando o trabalho de Armor e colaboradores (1976) e o texto clássico de Bandura de 1977 sobre o construto da autoeficácia, conceituaram a eficácia pessoal do professor como “(...) um julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser difíceis ou desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN & WOOLFOLK HOY, 2001, p.783). Em estudo publicado em 1998, as autoras, ao explorarem possíveis correlações entre o construto da eficácia pessoal do professor e as proposições advindas da teoria de Bandura, propuseram um modelo que procurou explicar e integrar a natureza cíclica do funcionamento do construto. No modelo proposto, o funcionamento da eficácia pessoal do professor se dá pela relação entre a ação e as consequências desse comportamento, que afetará, de alguma forma, a constituição das fontes de informação da eficácia docente. Esta, por sua vez, é parcialmente determinada pela avaliação (processamento cognitivo) da análise tanto da tarefa de ensino - isto é, dos requisitos necessários para a situação de ensino - como da competência pessoal para ensinar, ou ainda, pela percepção de capacidade do professor avaliada em situações específicas do processo ensino-aprendizagem. Esse julgamento, por conseguinte, afeta o estabelecimento de objetivos, o nível de esforço e a persistência do professor diante das ações pedagógicas que desempenha (TSCHANNEN-MORAN & WOOLFOLK HOY, 2001, p.783). Assim, os resultados desse desempenho e a interpretação das situações que levaram a eles servem como novas fontes de informação que retroalimentam o processo, conforme nos mostra a Figura 1 abaixo:

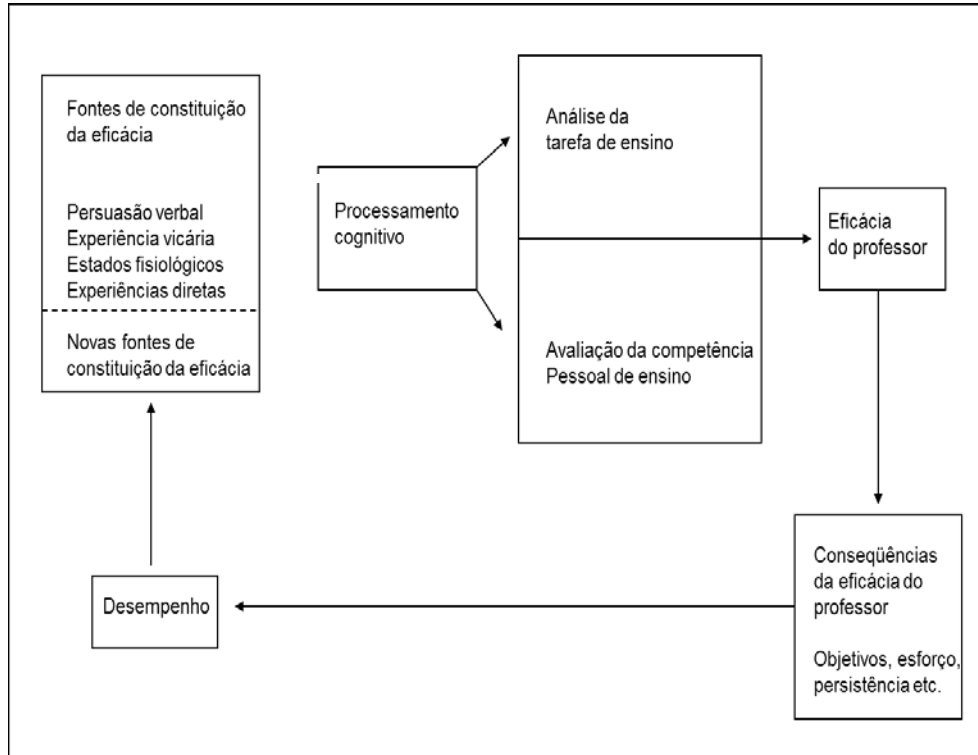


Figura 1 – Modelo que retrata a natureza cíclica da crença de eficácia docente, segundo TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY & HOY, 1998).

Fonte: laochite (2007, p. 21).

O modelo acima, desde a sua publicação, tem se tornado referência para a mensuração da crença de eficácia docente em diferentes culturas, tanto quanto o modelo de Gibson & Dembo (1984). Por meio deles, É crescente a publicação estudos feitos com esse modelos cujos resultados constataam o papel das crenças de eficácia docente no contexto educativo. Tais evidências revelam o papel das crenças de eficácia em relação ao seu impacto nos processos de motivação e desempenho acadêmico do estudante, no comportamento do professor ao ensinar e nas consequências desse impacto, por exemplo, para a escola (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, 2007).

Se por um lado o número de estudos sobre as crenças relativas à eficácia docente e suas consequências para o contexto educativo cresce exponencialmente, por outro a produção empírica sobre a constituição das crenças referentes à eficácia docente é ainda incipiente (HENSON, 2001; LABONE, 2004; KLASSEN et al., 2011). Bandura (1997) explica que a compreensão sobre a constituição das crenças de autoeficácia advém do processamento de informações de uma ou de várias fontes e que, nesse processo, a informação é avaliada cognitivamente pela autorreflexão realizada pelo indivíduo. Afirma ainda que, tão importante quanto identificar a origem

da informação, ou seja, sua fonte, é compreender como os indivíduos avaliam e integram essa informação, que contribuirá para o estabelecimento das crenças de autoeficácia para uma dada atividade.

No contexto da docência, as fontes de informação sobre a crença de eficácia docente são derivadas das fontes citadas anteriormente e estão associadas às diversas situações ligadas à prática pedagógica, como, por exemplo, o manejo da sala, a proposição de tarefas aos alunos, as relações interpessoais vividas na escola, os encontros pedagógicos com a direção, a supervisão e aos colegas da escola, as reuniões com pais, entre outras. A partir das postulações de Bandura (1997), apresentamos alguns resultados de estudos sobre as fontes de informação que, segundo alguns professores, são relevantes para a constituição da autoeficácia docente. Ao final dessa seção apresentamos um quadro-síntese com as principais informações dos estudos citados.

A constituição da autoeficácia docente

Como já mencionado, Bandura (1997) postulou que as crenças sobre eficácia pessoal se constituem pela interpretação e avaliação das informações advindas de quatro fontes: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados psicofisiológicos. Tais informações são cognitivamente avaliadas e significadas por meio de diferentes formas de combinação.

No ensino, as experiências ligadas à prática de ensinar vividas diretamente se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia pessoal, uma vez que estas fornecem informações acerca da capacidade, e não apenas sobre o resultado obtido pelo professor. Segundo Bandura (1997), o desempenho, por si só, não fornece informações suficientes para julgar o nível de capacidade de alguém. O senso de eficácia pessoal está ligado mais a interpretação de quanto esforço foi despendido para agir numa dada direção do que ao êxito em si.

Além do esforço, a interpretação que se faz da relevância da experiência direta na constituição da autoeficácia pode ser diferente em relação ao momento em que o professor se encontra na carreira. O estudo de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007) evidenciou esse aspecto ao encontrar que as experiências diretas foram, em conjunto com as variáveis contextuais, mais relevantes para os professores iniciantes.

Mulholland & Wallace (2001) relataram que as experiências diretas, a persuasão social e, em especial o êxito obtido nas tarefas de manejar o comportamento das crianças na sala de aula e os sentimentos de prazer percebidos na prática do ensino, foram os fatores fontes mais evidentes que afetaram a crença de eficácia docente na transição do estágio para a prática docente de uma professora de ciências do Ensino Fundamental. O estudo de Hand (2011) encontrou resultados semelhantes aos de Mulholland & Wallace (2001). Desenvolvido com o objetivo de identificar as fontes de autoeficácia e a relação com o processo de mentoria de professores iniciantes, o estudo apresentou evidências de que, embora as experiências diretas tenham sido significativas para os professores, quando foram realizadas sem a supervisão dos mentores influenciaram negativamente a autoeficácia docente. Em contrapartida, o fornecimento de *feedback* positivo específico (persuasão social) acerca das estratégias de ensino utilizadas nas aulas afetou a crença desses professores.

Uma segunda via de construção das crenças de autoeficácia docente se dá por meio da observação de modelos sociais. Por exemplo, o fato de estagiários e professores observarem, direta ou indiretamente, professores que estão ensinando, pode gerar nesses últimos a percepção de que, se possuírem condições similares, poderão ser capazes de comportar-se da mesma forma. Ao retratar as circunstâncias nas quais a contribuição das experiências vicárias é mais evidente na constituição da crença de autoeficácia, Bandura (1997) afirma que esta é mais sensível a essa fonte quando as pessoas possuem pouca experiência na tarefa a ser realizada ou não estão tão certas da própria capacidade para realizá-la. Nestes casos, modelos podem ser tanto referências de comportamento – por exemplo, na avaliação de capacidade pessoal daqueles que observam e utilizam essa informação -, quanto padrão de comparação.

O estudo de Al-Awidi & Alghazo (2012) trouxe evidências sobre a influência das experiências vicárias no aprendizado de estagiários para integrar o uso de tecnologias às experiências de estágio. Segundo os autores, a observação dos professores colaboradores da escola e dos próprios colegas de classe contribuiu para a construção da autoeficácia dos estagiários que possuíam pouco conhecimento sobre esse conteúdo.

Com relação às experiências vicárias no campo da docência, observar outros professores ministrando aulas, assistir filmes ou vídeos, fazer leituras cujo conteúdo

aborde situações relacionadas às ações de professores, são alguns dos exemplos de como esse tipo de fonte pode contribuir para a formação da autoeficácia docente. O estudo de Gunning & Mensah (2011) reafirma o papel da aprendizagem por observação, em especial, aquela realizada na escola junto ao professor colaborador e por meio das leituras de artigos sobre o ensino de ciências.

Para Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998), professores tidos como modelos de sucesso são bases para mostrar que ensinar pode ser uma tarefa possível de ser manejada e que os recursos pessoais e do contexto podem ser adequados. Por outro lado, conforme orienta Bandura (1997), expor o observador a modelos que sejam competentes, tenham diferentes níveis de habilidades e demonstrem esforço e persistência, pode favorecer o aumento da força com que a experiência vicária incide sobre a crença de autoeficácia do observador.

No contexto do ensino, a persuasão social pode ocorrer no diálogo dos professores entre si, entre professores e estagiários e entre a equipe gestora e os professores. É comum que esse tipo de informação ocorra em encontros específicos e orientações diversas na forma de horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), em reuniões de pais e mestres e em outras situações. Nesses espaços de diálogo, a persuasão pode ser uma forma adjacente para influenciar a autoeficácia docente. Os coordenadores, por exemplo, ao planejarem atividades objetivando o sucesso acadêmico da escola, podem, por meio da persuasão social, incentivar a equipe de professores a atingir os objetivos propostos esclarecendo suas dúvidas e fornecendo-lhes diferentes tipos de *feedback*, como, por exemplo, elogios, orientações técnicas, críticas e comentários - geralmente acerca do desenvolvimento pedagógico do professor, ou mesmo do grupo.

A persuasão social tem sido citada como uma dos meios mais frequentes de construir a autoeficácia tanto de docentes, em diferentes fases da carreira, quanto de estudantes em formação para a docência. Hall, Burley, Villeme & Brockmeier (1992) e Woolfolk Hoy & Spero (2005) encontraram relações positivas entre a autoeficácia docente e o suporte social vindo do corpo administrativo, de colegas de trabalho, dos pais e da comunidade, sobretudo para professores em início de carreira. Da mesma forma, Hong (2012) encontrou que o apoio vindo da instituição e dos professores afetou positivamente a permanência de professores no período de indução (início da docência).

Palmer (2006; 2011) tem investigado a constituição das fontes de eficácia, em especial, na formação e no ensino de Ciências. Em ambos os contextos, tem constatado que a experiência direta por meio da compreensão dos conteúdos didático-pedagógicos e o oferecimento de *feedback* situado pelo professor supervisor logo após a experiência de ensino foram as fontes que mais contribuíram na constituição da autoeficácia docente dos participantes dos estudos. No estudo de Aydin; Demirdogen; Tarkin (2012), em conjunto com as experiências diretas e vicárias, a persuasão social também foi uma das fontes relacionadas à construção da autoeficácia de professores prestes a ingressar na carreira de professor de Química.

Bandura (1997) afirma que o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão. Afirma, ainda, que apenas dizer às pessoas quanto são capazes, pouco contribui para o fortalecimento da autoeficácia. Melhor que dizer isso seria desenvolver habilidades necessárias para que as pessoas aumentassem o nível de habilidade pessoal na atividade.

Os estados psicofisiológicos se manifestam pela fadiga, estresse, ansiedade, tensão ou dor - estados de humor que podem alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa. Vale apontar que, no contexto da docência, por exemplo, esse nível de ativação pode ser percebido por diferentes comportamentos - como sudorese excessiva, tremor nas mãos ou rubor facial -, de forma que esses comportamentos podem ser interpretados tanto como forma positiva de excitação e preparação para a atividade quanto como forma negativa e de prejuízo para a atividade. Dependendo das circunstâncias ambientais, da construção das experiências de ensino do professor e da intensidade do nível de ativação, a informação advinda dessa fonte poderá ter impactos diferentes na constituição da crença de eficácia docente.

Relacionando-se o nível de ativação com o focalizar da atenção é possível acreditar que níveis moderados de ativação possam favorecer a direção da atenção para aspectos que auxiliem positivamente na realização da atividade. O controle adequado do nível de ativação na realização de tarefas ou no enfrentamento de barreiras é uma das características importantes para se vivenciarem situações de sucesso, podendo contribuir para o fortalecimento das crenças de autoeficácia; já o

desencadeamento de diferentes reações psicofisiológicas (sudorese excessiva, queda de pressão arterial, alteração da frequência cardíaca, dor, fadiga, ansiedade, medo, confiança excessiva) pode alterar a crença de quão competente alguém se julgue, bem como influir na mobilização de esforços para a realização de uma dada tarefa (BANDURA, 1997). O autor destaca que tão importante quanto o nível de ativação é conhecer como ele é percebido e interpretado, e que isso está relacionado com as crenças de autoeficácia docente na medida em que as pessoas se lembrem de experiências passadas e de como estas desencadearam as reações psicofisiológicas. Bandura (1997) também cita relações entre a autoeficácia docente e os estados de humor. Afirma que os resultados de estudos que investigaram essas relações apoiam a afirmativa de que o impacto do humor é parcialmente mediado pela lembrança seletiva das experiências passadas de sucesso e fracasso que um indivíduo armazene na memória.

No cenário brasileiro, é crescente a publicação de estudos sobre a autoeficácia docente, a qual tem derivado da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. A seguir apresentamos parte dessa produção, considerando dissertações e teses que foram defendidas em diferentes programas.

Quadro 1 – Extrato da produção de conhecimento relacionada com as fontes de autoeficácia docente nos programas brasileiros de pós-graduação

Autor (Ano)	Objetivo	Método	Resultados	Área	IES	Nível de formação na PG
Rocha (2011)	Relacionar autoeficácia docente (AED) e práticas de ensinar	Quanti-qualitativo	Persuasão social influencia professores com baixa AED.	Ciências (Física)	USP	M
Cereser (2011)	Investigar a relação entre AED e variáveis demográficas e contextuais	Quantitativo	Níveis mais baixos relacionados com a relação interpessoal entre professor e aluno	Música	UFRGS	D

Ferreira (2011)	Investigar AED e Síndrome de Burnout	Quantitativo	Relação significativa entre idade, liberdade de expressar ideias no local de trabalho e exaustão emocional.	Educação	UNICAMP	D
Silva (2012)	Analisar a motivação de professores de piano	Quantitativo	Experiências anteriores e tempo de carreira.	Música	UFPR	M
Alvarenga (2011)	Investigar AED para integrar tecnologia de informática ao ensino	Quantitativo	Relações significativas com participação em cursos, apoio do corpo administrativo, etc.	Educação	UNICAMP	D
Iaochite (2007)	Investigar AED e fontes de AED e as relações com variáveis pessoais e contextuais	Quantitativo	Experiências diretas e persuasão social foram as fontes mais proeminentes na constituição da AED.	Educação Física	UNICAMP	D
Guerreiro-Casanova (2013)	Identificar e analisar as relações entre AED, eficácia coletiva escolar (ECE) e IDESP	Quantitativo	Formação, tempo de experiência na escola, ECE contribuem para explicar AED.	Educação	UNICAMP	D

Rocha (2009)	Investigar AED, fontes de AED e relações com variáveis pessoais e contextuais	Quantitativo	Experiências diretas e persuasão social na constituição da AED e relações significativas entre AED e formação, tempo de atuação, satisfação com o trabalho etc.	Educação	UNICAMP	D
Venditti Jr. (2010)	Identificar e investigar AED, fontes de AED e motivação na educação física adaptada	Quantitativo	Associações entre AED e motivação, persistência e nível de esforço; experiências diretas e vicárias foram as fontes mais citadas para a formação da AED.	Educação Física	UNICAMP	D
Pinotti (2003)	Investigar a influência da AED sobre as práticas educativas	Quantitativo	Influência das experiências diretas sobre as práticas educativas.	Psicologia	PUCAMP	M

Fonte: Dados do estudo.

O quadro acima nos possibilita ter uma ideia acerca das investigações que estão sendo realizadas no âmbito educacional, em especial no ensino de diferentes áreas, como Ciências, Educação Física, Música e Pedagogia, tanto quanto em diferentes contextos e níveis de ensino, como aqueles ligados à Educação Básica e ao Ensino Superior. A partir do quadro, destacaremos dois aspectos que nos remetem a refletir sobre a autoeficácia docente e como esta tem se constituído segundo os resultados de pesquisas brasileiras.

Primeiramente, destacamos a preponderância de estudos que utilizaram metodologias de natureza quantitativa a reboque do que a literatura já vem

sinalizando a esse respeito (HENSON, 2001; KLASSEN et al., 2011). Sobre essa dimensão, vale ressaltar que a realização de estudos de natureza qualitativa poderia se constituir como mais um caminho para se compreender a origem das crenças de autoeficácia docente e para a exploração de situações que não se limitem apenas à instrução ou manejo da sala de aula. Investigações a partir de modelos qualitativos poderiam fornecer dados acerca do processamento cognitivo das informações relativas à constituição das crenças dos professores, isto é, ao valor que estes atribuem às informações que selecionam ao se remeterem a como essas crenças são formadas. Segundo Henson (2001), tem sido possível avançar em novos modelos teóricos emergidos da tentativa de melhorar a investigação da autoeficácia docente, por meio de delineamentos que investiguem as fontes de construção, eficácia coletiva e métodos para provocar mudanças na autoeficácia de professores.

Sobre as fontes de autoeficácia docente, os resultados encontrados na produção brasileira também não se diferenciam daqueles encontrados na produção internacional, como podemos ver nos estudos já citados anteriormente (BANDURA, 1997). Em concordância com os postulados acerca das fontes, as experiências diretas na docência, por exemplo, contribuem substancialmente para a constituição da autoeficácia, devido à evidência de capacidade que essa fonte carrega. Neste caso, tem sido frequente professores reconhecerem o valor das experiências vivenciadas durante a formação profissional e no início da carreira (COSTA FILHO, 2014; MOHAMADI, ASADZADEH, 2012) ou mesmo após anos de experiência (FERREIRA, 2011; IAOCHITE, 2007) e em diferentes áreas de ensino.

Não obstante, cumpre considerar que a experiência direta como fonte de informação da autoeficácia deve ser encarada não como algo pronto e acabado, mas como um comportamento que é dinâmico, multideterminado, construído, organizado e controlado pelo processamento cognitivo de uma série de informações que estão contidas nessa ação e pelas habilidades cognitivas e autorregulatórias, que tendem a se fortalecer à medida que esta ação obtém sucesso ao longo do tempo (BANDURA, 1997). Assim, levar um aluno a aprender diferentes movimentos na Educação Física, ou operações matemáticas complexas, por exemplo, não deve ser encarado como algo mecânico, como mera transposição da aprendizagem obtida nas experiências de formação, ou mesmo em experiências pessoais, embora estas tenham alguma importância para o professor. É necessário que o professor reconheça a necessidade de avaliar as condições do contexto em que ele se

encontra e sua competência para isso, e que reflita sobre as consequências de suas ações no desenvolvimento desse processo. O estudo de Milner & Woolfolk Hoy (2003) é um dos exemplos dessa relação entre o contexto e a constituição da autoeficácia do professor.

As experiências aprendidas mediante a observação de modelos sociais também são citadas como importante fonte de informações para a constituição da autoeficácia docente. Isto significa que quando se observa, direta ou indiretamente, o esforço e a persistência de um indivíduo na realização de um dado comportamento cujas características sejam similares às do observador, pode-se ter como resultado a percepção de que também se é capaz de comportar-se da mesma forma.

Ao relatar as circunstâncias nas quais a contribuição das experiências vicárias é mais evidente na constituição da crença de autoeficácia, Bandura (1997) afirma que a autoeficácia é mais sensível a essa fonte quando as pessoas possuem pouca experiência na tarefa a ser realizada ou não estão tão certas da própria capacidade para realizá-la. Esse processo tem se mostrado evidente quando investigamos a crença de autoeficácia de estudantes em formação para a docência - por exemplo, na formação em Educação Física (COSTA FILHO, IAOCHITE, 2013) - e de professores em início de carreira (COSTA FILHO, 2014).

Para Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998), professores tidos como modelos de sucesso são bases para mostrar que ensinar pode ser uma tarefa possível de ser manejada e que os recursos pessoais e do contexto podem ser adequados. Ao apontar os fatores que contribuem para o processamento da informação vinda das experiências vicárias, Bandura (1997, p.96) cita a similaridade de desempenho e de atributos entre o observador e o modelo. Ele destaca também que a diversidade de modelos e as formas de modelação são fatores importantes a considerar quando se busca utilizar essa fonte como forma de alterar as crenças de autoeficácia.

Expor o observador a uma quantidade maior de modelos competentes também favorece o aumento da influência que a experiência vicária pode exercer sobre a crença de autoeficácia. Quanto à diversidade, apresentar modelos com diferentes níveis de habilidade, executando diferentes tarefas complexas com esforço e persistência, pode aumentar a autoeficácia do observador quando este percebe possuir mais competência do que alguns dos indivíduos apresentados como modelos naquela atividade ou tarefa. Diante disso vale reafirmar, a partir da

explicação de Bandura (1997), que dentre os vários atributos que o modelo possui, o nível de competência é o que carrega maior importância na avaliação de capacidade do observador.

A persuasão social pode favorecer as crenças de autoafirmação, as quais, por sua vez, criam autoincentivos para o desenvolvimento do nível de habilidade e de crenças de autoeficácia e podem fornecer informação de desempenho por meio de *feedback*, conforme afirma Bandura (1997). Ainda segundo o autor, o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão. Dizer às pessoas quanto são capazes de fazer algo pouco contribui para o fortalecimento das crenças de autoeficácia; melhor seria que estas pessoas aumentassem o nível de habilidade pessoal na atividade, já que a persuasão social serve como parte de um conjunto de procedimentos para o ganho de habilidade e de confiança na atividade.

Coordenadores, supervisores de ensino e diretores de escola são especialistas em planejar, executar, manejar e avaliar diferentes situações de ensino e de aprendizagem, e frequentemente estão em contato uns com outros. Neste contexto, a persuasão social, mediante diferentes tipos de *feedback*, pode servir como uma forma adjacente para influenciar as crenças de autoeficácia de professores. A literatura tem apontado diferentes resultados quanto à influência da persuasão sobre as crenças de autoeficácia de professores. Exemplo disso são os estudos de Iaochite (2007), Rocha (2011) e Alvarenga (2011), que dão suporte ao corpo administrativo, e de Rocha (2009) e Costa Filho (2014), que tratam da relação entre o professor e seus alunos. De fato, o apoio que o professor recebe de seus coordenadores e diretores, dos pais e dos próprios alunos, por exemplo, por meio de orientações diretas sobre seu desempenho, de elogios, de críticas, etc., pode funcionar como uma forma de persuasão social, uma vez que tende a levar o professor a acreditar se está conseguindo ou não realizar seu trabalho e atingir os objetivos estabelecidos, e caso não o esteja, pode levá-lo a corrigir as rotas estabelecidas para a aprendizagem.

Na esteira das postulações de Bandura sobre as quatro fontes de informação da autoeficácia, os estados fisiológicos e afetivos aparecem como a quarta fonte. Enquadram-se nessa fonte situações relacionadas com níveis de ativação emocional, fadiga, estresse, ansiedade, tensão e dor, estados de humor que podem

alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa. Bandura (1997) pontua que tão importante quanto o nível de ativação é conhecer como ele é percebido e interpretado, e que isso tem relação com as crenças de autoeficácia, na medida em que as pessoas se lembrem de experiências passadas e de como estas desencadearam as reações psicofisiológicas. Resultados de investigações realizadas por ele constataram que o impacto do humor sobre as crenças de autoeficácia foi parcialmente mediado pela lembrança seletiva das experiências passadas de sucesso e fracasso que um indivíduo armazenava na memória.

A presença desses estados psicofisiológicos pode ser mais marcante nas experiências de ensino tanto de estagiários e professores em início de carreira como de professores que estejam sob forte tensão emocional em decorrência do ambiente de trabalho. No primeiro caso, a disparidade entre o que se pensa sobre o ensino e o que de fato ocorre na prática pode desencadear tais reações, segundo alguns relatos encontrados nos estudos de Costa Filho, Iachite (2013) e Costa Filho (2014) no campo da Educação Física. O estudo de Ferreira (2011) nos dá indicativos de que a exaustão emocional decorrente dos anos de experiência docente e as demandas do contexto escolar podem, de alguma forma, ser bastante incisivas na constituição da autoeficácia docente. Acerca da prevenção e redução do estresse ocupacional, o próprio Bandura (1997) alerta que é necessário tomar medidas corretivas tanto no nível pessoal como no institucional, e que as medidas no campo pessoal deveriam desenvolver não apenas habilidades de enfrentamento, mas a autoeficácia necessária para gerenciar os desafios presentes no ambiente de trabalho.

Embora tenhamos sintetizado alguns aspectos sobre cada uma das fontes que constituem as crenças de autoeficácia, destacamos que o processo de formação dessas crenças é ainda mais complexo e dinâmico. Conforme nos alerta Bandura (1997, p.114), as pessoas precisam não só lidar com diferentes configurações de fontes de autoeficácia, mas também pesar (atribuir valor, significado pessoal) e integrar essas diferentes informações. A capacidade de discernir, pesar e integrar fontes de autoeficácia consideradas relevantes pode ser aprimorada com o desenvolvimento de habilidades cognitivas para o processamento

de informação, mecanismo central e responsável por avaliar e operacionalizar as informações vindas das diferentes situações e fontes de autoeficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautada na perspectiva de que o indivíduo é capaz de agir intencionalmente nas constantes trocas que realiza com o ambiente, a teoria social cognitiva - mais precisamente, a autoeficácia docente - vem sendo apontada como um dos mais importantes constructos em constante evolução e, com base nos pressupostos que explicam e orientam o comportamento humano, tem sido amplamente representada, especialmente, pelas investigações sobre as crenças de autoeficácia em diversos contextos.

No âmbito da docência, as pesquisas sobre as crenças de autoeficácia de professores vêm, ao longo de mais de um quarto de século, construindo um *corpus* de conhecimento teórico e empiricamente respaldado por um extenso conjunto de estudos que busca, entre outros objetivos, compreender o papel do contexto, dos professores e dos demais envolvidos com o ensino e entender quais são as fontes de construção da autoeficácia e em que medida estas fontes estão presentes em diferentes fases da carreira docente.

Ao apresentarmos as fontes de construção da autoeficácia docente considerando os postulados de Bandura, tratamos de destacar alguns dos pressupostos que devem ser considerados em investigações que objetivem tais propósitos. A utilização de exemplos em diferentes fases da docência, como a formação inicial e início da carreira, serve apenas para marcar a amplitude das investigações de que a autoeficácia tem sido objeto.

Na busca por respostas que possam nos fornecer mais evidências, além das já destacadas pelos estudos aqui apresentados, é possível pensarmos na possibilidade de realizar investigações tendo-se como referencial a Teoria Social Cognitiva com foco na formação para a docência. Esse processo tem sido recorrentemente reconhecido pelas diretrizes nacionais de formação em diversas áreas do conhecimento como um espaço significativo para a aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional. Estudos no campo do estágio supervisionado e com professores no início da carreira, por

exemplo, têm revelado a importância desse processo na construção e modificação das crenças de autoeficácia desses profissionais.

Especificamente sobre as fontes, observamos que a possibilidade de vivenciar situações em que exercem, parcial ou integralmente, a regência de aulas nas escolas, permite que os estagiários reflitam sobre a própria capacidade para ensinar, considerando os diversos desafios presentes nesses contextos. Nessas situações, é provável que as fontes postuladas por Bandura na forma de orientações e suporte social para os professores, nas experiências de ensino propriamente ditas e nas situações em que puderam observar os professores e os colegas estagiários ensinando, possam fornecer algumas evidências para o aprimoramento do processo de formação.

Além disso, algumas dessas investigações poderiam apontar implicações e sugerir estratégias para que a autoeficácia dos futuros professores possa ser desenvolvida e fortalecida ainda no período de formação. Neste sentido, seria igualmente possível pensarmos no desenvolvimento de ações para aproximar a universidade da escola, uma vez que esse movimento poderia favorecer a eficácia do estágio, reconhecendo e aumentando também a importância dos professores que recebem os estagiários nas escolas.

Por fim, além de reconhecermos as inúmeras oportunidades de intervenção e de investigação acerca das fontes de informação vindas de variadas origens e do crescente avanço na diversidade e quantidade de investigações sobre esse fenômeno, especialmente no cenário internacional, é necessário não nos esquecermos das diretrizes apontadas por Pajares (1995), pois o conceito de “direções atuais” expresso no texto desse autor intitulado *Current Directions in Self-Efficacy Research*, escrito há quase vinte anos, não poderia ser mais preciso para as condições em que se encontram as pesquisas sobre o fenômeno em questão.

REFERÊNCIAS

AL-AWIDI, H. M.; ALGHAZO, I. M. The effect of student teaching experience on preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs for technology integration in the UAE. **Educational Technology Research and Development**, v. 60, n. 5, p. 923-941, 2012.

AYDIN, S.; DERMIRDÖĞEN, B.; TARKIN, A. Are they efficacious? Exploring preservice teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 21, n. 1, p. 203-213, 2012. Disponível em:

<<http://ejournals.ph/index.php?journal=TAPER&page=article&op=view&path%5B%5D=4828&path%5B%5D=5018>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. (Ed.). **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

COSTA FILHO, R. A. **Fontes de autoeficácia de professores de Educação Física no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 115f 2014.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino como fonte de constituição da capacidade para ensinar educação física na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 3 (Supl.), jul/set. 2013.

GIBSON, S., DEMBO, M. H. Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 569-582, 1984.

GUNNING, A. M.; MENSAH, F. M. Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach Science: a case study. **Journal of Science Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 171-185, 2011.

HALL, B.; BURLEY, W.; VILLEME, M.; BROCKMEIER, L. An attempt to explicate teacher efficacy among first year teachers. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco, CA, April, 1992.

HAND, K. E. Individual and contextual sources of beginning physical education teacher efficacy. In.: **Academic and Business Research Institute Conference**, 2011, Las Vegas. Disponível em: <<http://www.aabri.com/LV11Manuscripts/LV11029.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

HENSON, R. K. Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. **Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange**, Texas, January, 2001.

HONG, J. Y. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. **Teachers and teaching: theory and practice**. v. 18, n. 4, p. 417-440, ago. 2012.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

KLASSEN, R. M. et al. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**. v. 23, n. 1, p. 21-43, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LABONE, E. Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. **Teaching and Teacher Education**. v. 20, n. 4, p. 341-359, 2004.

MILNER, H. R.; WOOLFOLK HOY, A. A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, n. 2, p. 263-276, 2003.

MOHAMADI, F. S.; ASADZADEH, H. Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. **Asia Pacific Education Review**. v. 13, n. 3, p. 427-433, set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9203-8>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

MULHOLLAND, Judith; WALLACE, John. Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**. 17, p. 243-261, 2001. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

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

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**. v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALMER, D. Sources of self-efficacy in a Science methods course for primary teacher education students. **Research in Science Education**. v. 36, n. 4, p. 337-353, 2006.

PALMER, D. Sources of efficacy information in an inservice program for elementary teachers. **Science Education**. v. 95, n. 4, p. 577-600, 2011.

ROSS, J. A. Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. **Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies**, Calgary, June, 1994.

SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R.G. e SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93-112.

TSCHANNEN-MORAN, M. & HOY, W. K. A Multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. **Review of Educational Research**. v. 70, n. 4, p. 547-593, 2000.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**. v. 7, p. 783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M. & GAREIS, C. R. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. **Journal of Educational Administration**. v. 42, n. 5, p. 573-585, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**. v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

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

WOOLFOLK HOY, A. & SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**. v. 21, n. 4, p. 343-356, 2005.

WOOLFOLK HOY, A. E. What do teachers need to know about self-efficacy. **Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association**. San Diego, April, 2004. Disponível em: <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>> Acesso em 15 ago 2005.

ERRATA

Na página 81, onde se lia:

Roberto Tadeu Iaochite

Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Educação. (UNICAMP).

rotadiaochite@yahoo.com.br

leia-se:

Roberto Tadeu Iaochite

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro.

Doutor em Educação pela UNICAMP. iaochite@rc.unesp.br