

UMA PERSPECTIVA PARA A COMPREENSÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: **A TEORIA SOCIAL COGNITIVA**

One perspective to understand teaching in brazilian high school: the social cognitive theory

Márcia Santos da Rocha

Faculdades Oswaldo Cruz

RESUMO

O presente texto visa apresentar os artigos que compõem este dossiê e que tratam da profissão docente no ensino médio. Um dossiê composto por estudos, em sua grande maioria, pautados na teoria social cognitiva e que, com esse olhar, buscam compreender diversas facetas da atuação docente no ensino médio, como as razões para o baixo interesse pela docência nesse nível de ensino, as crenças de eficácia do professor e de gestores e suas origens, as relações de tais crenças com a satisfação no trabalho bem como o adoecimento docente, além das contribuições do conhecimento destas para a integração do profissional às tecnologias de informação e comunicação. Assim, tais estudos demonstram que conhecer as crenças dos professores como potencial mediador cognitivo constitui-se elemento fundamental da psicologia da educação para a promoção e facilitação da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: *eficácia docente; professores; psicologia da educação; ensino médio.*

ABSTRACT

This paper presents the special issue that is entirely dedicated to the investigation of the experiences of teachers in high schools. This group of studies falls mostly under the perspective of Social Cognitive Theory, which is used to analyze several aspects of teaching in high school. Some aspects include the reasons for low interest in teaching at this level, the teachers' and directors' efficacy beliefs, and its origins. Other aspects include the relationships between satisfaction at work, and the health of teachers. The paper also explores the effects of the beliefs when integrating teachers with information and communication technologies. The presented studies demonstrate that knowing teachers' beliefs as a potential cognitive mediator is a fundamental element of Educational Psychology that is necessary to promote and facilitate teacher education.

KEYWORDS: *teaching efficacy, teachers, educational psychology, high school.*

Este texto se propõe a localizar o leitor a respeito dos artigos que compõem este dossiê e que tratam da profissão docente no contexto do ensino médio. Trata-se de um conjunto de estudos articulados principalmente pelo Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (Neapsi), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Quem atua na educação, sobretudo quando se é professor em qualquer nível de ensino, é diariamente afetado por condições adversas. Em contrapartida, é inerente à natureza humana buscar assumir o controle sobre os acontecimentos que afetam sua vida. Para tentar compreender tal natureza, da busca constante por controle, em especial por parte do docente – uma das figuras centrais do processo educacional –, buscamos respostas no referencial teórico proporcionado pela teoria social cognitiva, que corresponde a um conjunto de pressupostos teóricos que tem Albert Bandura como proponente.

A sala de aula é, via de regra, um ambiente marcado por constantes tomadas de decisões diante das demandas diárias específicas desse contexto, para as quais o docente precisa pôr em funcionamento recursos cognitivos e emocionais pouco ou talvez nunca utilizados. Além disso, nessa profissão, há demandas burocráticas: diários, planos de ensino, elaboração de avaliações, correção de trabalhos e provas, lançamento de notas, preparação de material para a sala de aula etc.

Diante dessa ampla demanda, nas últimas décadas diversos estudos vêm apontando a necessidade de se conhecer e compreender os processos de cognição do professor como principais variáveis mediadoras que influem e determinam a prática e, principalmente, o processo de formação docente, evidenciando a necessidade de se conceber o espaço educativo como um local onde coexistem indivíduos que decidem e agem de acordo com inúmeras coordenadas que nem sempre são susceptíveis de mudança por via exclusivamente burocrática, mas que sofrem evidentes mediações de variáveis cognitivas, como o pensamento e as crenças de autoeficácia (AZZI; ROCHA, 2007).

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

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

Diversos autores, tais como Clark e Peterson (1986), Kagan (1992), Pacheco (1995), Calderhead (1996) e Prieto Navarro (2005; 2007), assinalam que as práticas de ensino se encontram associadas a determinadas crenças (explícitas ou implícitas), e daí sua grande importância para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem.

Assim, buscando compreender o pensamento docente no ensino médio, sobretudo suas crenças, buscaremos respaldo nos estudos pautados na teoria social cognitiva.

PRESSUPOSTOS ELEMENTARES DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Primeiramente, é importante salientar que a teoria social cognitiva enfatiza o desenvolvimento humano na perspectiva de uma relação triádica e bidirecional que se dá entre o homem, os fatores pessoais e os fatores ambientais. Nesse corpo teórico, Bandura busca explicar os mecanismos cognitivos inerentes a essa interação recíproca; e um dos núcleos centrais desses processos cognitivos e da *agência humana* seriam as *crenças de autoeficácia*, eleitas como um dos pontos centrais a ser tratados neste dossiê.

É essencial destacar que as bases conceituais da teoria social cognitiva, desenvolvida por Bandura, refutam as perspectivas mecanicistas de ser humano ao considerar que este possui capacidades superiores que lhe possibilitam utilizar símbolos (cognições) e realizar predições quanto à ocorrência de acontecimentos, além de criar mecanismos que lhe permitem ter controle sobre aquilo que afeta sua vida cotidiana. Essa abordagem constitui-se em ferramenta de análise para nos voltarmos ao complexo cenário que é a docência, principalmente no que tange à percepção, por parte do docente, de sua capacidade para o ensino (autoeficácia).

Assim, buscaremos descrever em linhas gerais diversos conceitos inter-relacionados com o intuito de favorecer a compreensão do importante construto teórico, que é a autoeficácia, que consideramos fundamental para a formação do professor.

MODELO DO DETERMINISMO RECÍPROCO

A teoria social cognitiva propõe um modelo de funcionamento humano com ênfase nos processos cognitivos, que possibilitariam ao ser humano a constante adaptação às mudanças.

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

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

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

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

produtor de sua personalidade, de seu comportamento e do ambiente em que se desenvolve (BANDURA, 1997).

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

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

AGÊNCIA HUMANA

Outro importante marco da teoria social cognitiva descrito por Bandura (1999) é a *agência humana*. O autor afirma que as pessoas realizam contribuições causais a seu próprio funcionamento psicossocial mediante mecanismos de agência pessoal, e, *ao exercer influência em esferas sobre as quais podem impor certo controle, são mais capazes de tornar realidade o futuro desejado e de evitar o indesejável*.

A capacidade de produzir resultados positivos e prevenir os indesejáveis proporciona ao indivíduo incentivos poderosos para o desenvolvimento e o exercício do controle pessoal, o que demonstra sua capacidade de agência humana. Assim, um ato provocado por alguém com intenção o transforma em agente de si mesmo. Portanto a agência humana se refere ao fato de atuar intencionalmente, entendendo por intenção a representação de um curso de ação a se realizar futuramente (BANDURA, 2001, p. 6). Em síntese, o poder de iniciar ações para alcançar determinados resultados é a chave da agência pessoal.

Bandura (1999) acrescenta ainda que o exercício de agência humana agrega capacidades cognitivas, tais como sistema de crenças, capacidades autorregulatórias e distribuição de estruturas e funções, ressaltando que as características centrais da agência humana são: intencionalidade (representação de

um curso futuro de ação a ser desempenhado); antecipação (representação das consequências desse curso futuro de ação); autorreação (representação e comparação entre os objetivos iniciais e resultados de ação); e autorreflexão (representação e reflexões sobre si mesmo e adequação dos pensamentos e ações).

Na teoria social cognitiva descrita por Bandura (1986), subjaz a ideia de que as pessoas possuem tais capacidades humanas específicas do ser, que as dotam de mecanismos cognitivos necessários para influir e, muitas vezes, determinar o curso de sua vida. Graças a essas capacidades, as pessoas podem influenciar a si mesmas e regular seu próprio comportamento, e são essas capacidades que explicam porque as pessoas reagem de modo diferente diante de uma mesma circunstância.

Portanto o autor afirma ainda que a mente humana é produtiva, criativa, proativa e reflexiva e não apenas reativa (BANDURA, 2008, p. 72). Dentre os mecanismos da agência humana (proatividade, intencionalidade, antecipação, sistemas de crenças, capacidades de autorregulação e autorreflexão), nenhum é mais central que as crenças das pessoas na própria capacidade de exercer controle sobre suas ações, denominadas pelo autor como crenças de autoeficácia, constituindo-se esta a base da agência humana.

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

A AUTOEFICÁCIA

Como já anunciamos, o construto da autoeficácia é um componente ímpar na teoria de Bandura. O autor postula que a iniciação, persistência ou abandono de uma estratégia ou comportamento são particularmente afetados pelas crenças pessoais

quanto às suas competências e probabilidade de enfrentar e superar as exigências ambientais (BANDURA, 1989).

Segundo o autor, as percepções pessoais de eficácia influenciam os tipos de cenários antecipatórios que as pessoas constroem. Com isso, aqueles que possuem um elevado senso de eficácia visualizam cenários de sucesso, os quais fornecem guias positivos para a realização. Já os que se autoavaliam ineficazes estão mais propensos à visualização de cenários de insucesso, prejudicando sua realização por acentuar os aspectos negativos. Um senso de eficácia elevado favorece a construção cognitiva de ações eficazes, e a percepção de ações eficazes fortalece as percepções de autoeficácia.

A percepção de autoeficácia, segundo Bandura “tem um papel fundamental na estrutura causal da teoria social cognitiva, pois as crenças de eficácia afetam a adaptação e a mudança, não apenas diretamente, mas por intermédio de seu impacto em outros determinantes” (BANDURA, 2008, p. 79). Habitualmente, afetam o funcionamento cognitivo através da ação conjunta das operações de processamento de informação e da motivação. Tais crenças determinam o nível de motivação, tal como se reflete na quantidade de esforço empregado para alcançar um objetivo e no tempo a persistir diante dos obstáculos. Quanto mais forte a crença nas capacidades pessoais, maiores e mais persistentes serão os esforços (BANDURA, 1989).

Bandura (1997) confere maior poder preditivo do comportamento humano às expectativas de autoeficácia, que variam nos distintos domínios de atividade de acordo com o nível de dificuldade e sob diversas circunstâncias. Azzi e Polydoro evidenciam que na crença de autoeficácia:

há um foco de avaliação circunscrito a um domínio específico da intenção e ação do indivíduo, podendo haver percepções de elevada autoeficácia para determinados domínios e baixa para outros, ressaltando que a autoeficácia é julgamento de competência para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas em um determinado domínio (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 14).

As crenças de autoeficácia resultam de um complexo processo de autoavaliação no qual o indivíduo processa, cognitivamente, informações advindas de quatro principais fontes: experiências positivas em tarefas anteriores; experiências vicárias, mediante a observação de outras pessoas com êxito em situações similares; persuasão social ou verbal ou outras influências sociais que

comunicam e convencem; estados fisiológicos e psicológicos/emocionais, que sugerem julgamentos quanto à própria capacidade, força e vulnerabilidade.

Segundo Bandura (1999), as crenças pessoais, assim como as de domínios específicos, podem ser desenvolvidas a partir dessas quatro formas fundamentais de influência. Entretanto, as informações de eficácia colhidas de qualquer fonte não formam crenças de eficácia pessoais por si. Informações relacionadas à eficácia só se tornam influentes por meio de processamento cognitivo, em que as informações “são selecionadas, avaliadas e integradas aos juízos de autoeficácia” (BANDURA, 1997, p. 79). As fontes de informação serão amplamente abordadas no estudo de laochite, também presente neste dossiê.

O referencial teórico sobre autoeficácia que vem sendo desenvolvido por Bandura, sobretudo nas últimas quatro décadas, tem se revelado particularmente relevante para a compreensão do contexto escolar, por se tratar de um construto de alto poder explanatório de sucessos e fracassos em condições adversas.

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

Cabe ressaltar que, no contexto internacional, as crenças de autoeficácia, tanto de professores como de alunos, estão entre as mais estudadas e fazem parte do conjunto de outras crenças que influenciam “o que e como um indivíduo percebe, compreende, aprende e realiza” (KAGAN, 1992; PAJARES, 1992; BZUNECK, 2000). Tais estudos vêm ganhando força na última década, também no contexto nacional, em destaque os realizados por Bzuneck (1996; 2000; 2001 e 2003) e, nos últimos anos, entre outras iniciativas, com os estudos derivados do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (Neapsi), coordenado pela professora dra. Roberta Gurgel Azzi.

No contexto educativo, vários são os focos na investigação sobre autoeficácia sobre os quais os pesquisadores têm se debruçado, e uma amostra disso será apresentada neste dossiê, construto este amplamente abordado sobretudo no

estudo que trata das Crenças de Eficácia Docente e suas Origens (Iachite), no que trata da Eficácia Coletiva Escolar (Guerreiro-Casanova), no estudo das Crenças de Autoeficácia Docente, Satisfação com o Trabalho e Adoecimento (Ferreira), bem como no estudo que aborda a Contribuição do Conhecimento das Crenças de Autoeficácia no Processo de Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação à Prática Pedagógica (Alvarenga).

UMA BREVE SÍNTESE DOS TRABALHOS CONTEMPLADOS NESTE DOSSIÊ

Ainda que nem todos os estudos aqui incluídos tenham sido explicitamente interpretados à luz da teoria social cognitiva, como é o caso dos estudos de Almeida et al. e Basqueira e Azzi, é possível vislumbrarmos os desdobramentos que tais estudos podem trazer para a compreensão das possíveis crenças na autoeficácia e sua relação com as escolhas de futuros profissionais – alunos de ensino médio e estudantes de licenciaturas –, ou seja, retratam os pensamentos destes em diferentes momentos de sua formação e a importância de se proporcionar, em tal formação, ferramentas que propiciem a construção de crenças mais positivas em relação à figura do professor.

Almeida et al., em pesquisa realizada com alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares de cidades de grande e médio porte e de diferentes regiões do Brasil, investigou a atratividade dos jovens em relação à carreira docente no Brasil. A pesquisa pôde identificar a alta rejeição dessa amostra à carreira docente, pois apenas um percentual muito baixo de alunos indicaram ter a intenção de cursar pedagogia ou alguma outra licenciatura no ensino superior.

Apesar de os alunos do ensino médio conferirem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e reconhecerem o professor por sua função social, mencionando nobreza e sentimentos de prazer e satisfação inerentes ao trabalho docente, eles relatam a desvalorização social e financeira da profissão, além do desrespeito sofrido pelo profissional por parte dos alunos, da sociedade e do governo, além das dificuldades afetivas (exige paciência, alto nível de frustração etc.).

Já Basqueira e Azzi, em estudo com uma amostra de alunos de diferentes licenciaturas de uma universidade pública paulista, matriculados em uma disciplina de psicologia parte da grade curricular dos respectivos cursos, buscaram identificar

quais habilidades os futuros docentes consideravam necessárias à atuação, bem como as dificuldades a serem enfrentadas e quais experiências acreditavam que poderiam prepará-los para enfrentar os problemas da docência.

De acordo com o estudo, podemos destacar que a maioria desses futuros professores têm interesse na docência no ensino médio (35% da amostra). O trabalho indicou ainda quais as dificuldades percebidas no exercício da docência, as disciplinas ou situações que auxiliaram esses futuros professores a se perceberem preparados para o ensino, as habilidades que, segundo eles, o profissional deveria possuir para desenvolver seu trabalho, bem como as habilidades que conseguem identificar em si mesmos. Os licenciandos também listaram os aspectos que consideram facilitadores a fim de reduzir as possíveis dificuldades a ser enfrentadas na docência.

O terceiro estudo descrito neste dossiê apresenta as fontes constituintes de crenças de autoeficácia docente, considerando os postulados da teoria social cognitiva. Iaichite, além de proceder um levantamento geral do fluxo de estudos dos últimos anos que contemplam o constructo autoeficácia docente, destacando o predomínio de estudos quantitativos, também aborda enfaticamente a construção de tais crenças, destacando que estas se constituem em um complexo e dinâmico processo de interpretação e avaliação das informações advindas de experiências diretas e vicárias, persuasões sociais e estados psicofisiológicos.

Além disso, o autor busca destacar os pressupostos que precisam ser postos em pauta quando se pensa nas diferentes fases de formação docente e, principalmente, na etapa de estágio supervisionado como espaço potencial para futuras investigações e intervenções.

Em outro estudo contemplado neste dossiê, Guerreiro-Casanova, além de abordar a eficácia pessoal, agregou ao estudo a eficácia coletiva escolar entre professores e gestores de escolas públicas estaduais paulistas, considerando também as contribuições das variáveis pessoais, contextuais e características relacionadas à atividade docente.

De modo geral, o estudo constata, entre outros aspectos, que a eficácia docente, a infraestrutura e a formação dos participantes da pesquisa podem ser compreendidas como as variáveis explicativas da eficácia coletiva escolar. Por fim, a autora destaca o papel dos aspectos contextuais como promotores da eficácia docente, dos gestores escolares e coletiva, bem como enfatiza a necessária

preocupação com aspectos da infraestrutura adequados à realização do trabalho escolar, a participação e a autonomia pedagógica e os recursos de formação intrínsecos à escola, entre outros, como possibilidade de promoção e fortalecimento de crenças de eficácia coletiva.

O estudo de Ferreira, realizado com docentes do ensino médio Minas Gerais, pautou-se na busca de relações entre a autoeficácia docente, as condições da atuação profissional e a realização pessoal na carreira acadêmica, além das implicações destas como fatores que interferem no adoecimento e no desengajamento dos professores em relação às atividades profissionais, características tão comuns no cenário da educação brasileira.

A autora destaca que fatores como reconhecimento do trabalho pela comunidade acadêmica e por pais de alunos, a possibilidade de progressão na carreira, o desafio profissional e o sentimento de realização ao promover mudanças no comportamento dos alunos são fatores relacionados à satisfação ou insatisfação no trabalho docente. Além disso, o estudo aponta que fortes crenças de eficácia docente sinalizam encontros mais adaptados às situações estressoras típicas da atividade docente, já que professores com melhores crenças de autoeficácia, apesar de reconhecerem os problemas com os quais se deparam, são mais persistentes na busca de soluções, além de tais crenças se mostrarem inversamente relacionadas às características de adoecimento laboral, como a Síndrome de Burnout. Dessa forma, a pesquisa oferece importantes indicativos que subsidiam a busca e a implementação de propostas que favoreçam o incremento de autoeficácia positiva, favorecendo dessa forma menores índices de abandono de carreira e adoecimento por estresse ou devido à Síndrome de Burnout.

Por último, apresentamos o estudo de Alvarenga, que aponta a contribuição que o conhecimento das crenças de autoeficácia pode proporcionar no processo de integração das tecnologias de informação e comunicação à prática pedagógica. Por meio da identificação e análise do nível de confiança de professores de escolas públicas, do ensino fundamental e médio, para realizar tarefas ou situações específicas que envolvem o uso didático de tecnologias, a autora assinala importantes aspectos que devem ser considerados em ações que tenham como objetivo promover a integração dos recursos tecnológicos ao ensino.

A pesquisa realizada por Alvarenga destaca ainda as cinco situações em que os professores pesquisados se sentem menos confiantes, bem como as cinco

situações em que se sentem mais confiantes. Além disso, a autora defende que o uso didático efetivo das tecnologias em sala de aula não depende apenas do alto nível de eficácia computacional docente. Entretanto, a autora exemplifica como é possível identificar, a partir do conhecimento da percepção de autoeficácia de professores, elementos que propiciem a compreensão dos fatores que permeiam o processo de integração das tecnologias ao ensino, além de apontar outros que devem ser incorporados a esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no presente dossiê, podemos afirmar que a formação docente tem se configurado em preocupação permanente na sociedade atual, não apenas nos meios educacionais como também na sociedade em geral. Nesse contexto, o processo formativo dos docentes apresenta inúmeras alternativas. Entretanto, queremos enfatizar que, mais do que nunca, fica evidente a necessidade de valorizar os mecanismos cognitivos desses docentes quando se pensa na formação desse profissional, seja qual for a abordagem de formação traçada, inicial ou continuada, e é sobretudo a área da psicologia que pode elencar essa contribuição.

Como foi possível observar nesses estudos valiosos, nas últimas décadas, diversas pesquisas vêm apontando para a necessidade de se conhecer e compreender os processos de cognição do professor, sobretudo as crenças de autoeficácia docente como principal variável mediadora que estaria influenciando e determinando a prática, e o processo de formação docente, evidenciando a necessidade de se conceber o espaço educativo como local onde coexistem indivíduos que decidem e agem de acordo com inúmeras coordenadas, que nem sempre são susceptíveis a mudança por via exclusivamente burocrática, mas que sofrem evidentes mediações de variáveis cognitivas, como o pensamento e as crenças de autoeficácia (AZZI; ROCHA, 2007; ROCHA, 2009).

Assim, conhecer as crenças dos professores como potencial mediador cognitivo constitui-se elemento fundamental da psicologia da educação, para promover e facilitar a formação docente. Em contrapartida, partindo do pressuposto de que a realidade social é complexa e apresenta diversos níveis de dificuldade e desafios – o que no cenário educacional se revelam como impedimentos, adversidades, reveses, frustrações e desigualdades –, faz-se necessário que o docente se sinta motivado e fortalecido com robustas crenças de autoeficácia para

se manter perseverante no esforço necessário para alcançar o êxito no ensino, no caso desta discussão, no ensino médio. Fica então o convite para a leitura deste dossiê que adota a teoria social cognitiva como perspectiva, focando a figura do discente no ensino médio.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

AZZI, R. G.; ROCHA, M. S. **A coordenação de curso e a auto-eficácia docente**. IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Lisboa, abril, 2007.

BANDURA, A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, v. 84, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory**. Nova York: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Regulation of Cognitive Process Through Perceived Self-efficacy. **Developmental Psychological**, v. 25, n. 5, p. 729-735, 1989.

BANDURA, A. **Self-Efficacy: the Exercise of Control**. Nova York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. Ejercicio de la eficacia personal y colectiva em sociedades cambiantes. In: BANDURA, A. (Org.). **Auto-Eficacia: como afrontamos los câmbios de la sociedad actual**. Espanha: Biblioteca de Psicologia Desclée de Brouwer, p. 19-54, 1999.

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

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. B.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 69-96, 2008.

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

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (Orgs). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, p. 117-134, 2000.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. A. (Orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-36.

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

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

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and Knowledge. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Orgs.). **Handbook of Educational Psychology**. Nova York: Simon & Schuster, Macmillan, 1996, p. 709-725.

CLARK, C. M; PETERSON, P. Teachers' Thought Process. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: Macmillan, 1986, p. 255-296.

KAGAN, D. M. Implications of Research on Teacher Belief. **Educational Psychologist**, v. 27, n. 1, p. 65-90, 1992.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAJARES, M. F. Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

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

PRIETO NAVARRO, L. **As crenças de auto-eficácia docente do professorado universitário**. Síntese da Tese de Doutorado, 2005. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>>. Acesso em: junho de 2006.

PRIETO NAVARRO, L. **Autoeficacia del profesorado universitario: eficacia percibida y práctica docente**. Madrid: Narcea, 2007.

ROCHA, M. S. **A autoeficácia docente no ensino superior**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446529>. Acesso em: 25 de agosto de 2014.

SCHWARZER, R.; SCHMITZ, G. S. Perceived Self-Efficacy as a Resource Factor in Teacher. In: SALANOVA, M.; GRAU, G.; MARTÍNEZ, I. M.; CIFRE, E.; LLORENS, S.; GARCÍA-RENEDO, M. (Orgs.). **Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficácia**. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L, (Psique, 8), p. 229-236, 2004.