

Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros

Roberto Tadeu Iaochite

Universidade Estadual Paulista – Rio Claro – SP – Brasil

Roraima Alves da Costa Filho

Universidade Estadual Paulista – Rio Claro – SP – Brasil

Mayara da Mota Matos

Universidade Estadual Paulista – Rio Claro – SP – Brasil

Keila Michelly Canhina Sachimbombo

Universidade Estadual Paulista – Rio Claro – SP – Brasil

Resumo

O constructo da autoeficácia, ou o julgamento que o indivíduo realiza sobre a própria capacidade para agir num dado domínio, tem sido investigado em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, ainda é pouco conhecido e difundido no contexto educacional brasileiro. O objetivo da pesquisa foi identificar os estudos sobre autoeficácia realizados no cenário brasileiro, seus recortes metodológicos e principais resultados. Foram analisados 15 artigos selecionados nas bases de dados SciELO, LILACS e Redalyc, utilizando os termos auto-eficácia ou autoeficácia em conjunto com as palavras-chaves: estudante, aluno, professor, docente, ensino e escola. Os resultados revelaram que as pesquisas privilegiam os domínios da autoeficácia acadêmica e autoeficácia docente, predominando a pesquisa quantitativa, com a utilização de escalas. Considera-se que pesquisas de abordagem qualitativa, além do enfoque de outros elementos constituintes do contexto educacional (diretores, coordenadores etc.) são necessárias para melhor compreender o papel das crenças de autoeficácia no contexto investigado.

Palavras-chave: Autoeficácia; educação; revisão de literatura.

Self-efficacy in the educational field: review of the literature on Brazilian journals

Abstract

The construct of self-efficacy, or judgment made by an individual on his own ability to act in a given field, has been investigated in different areas of knowledge. However, it is still little known and widespread in the Brazilian educational context. The objective of the research was to identify the self-efficacy studies conducted in Brazilian society, its methodological clippings and main results. Fifteen items selected in the databases SciELO, LILACS and Redalyc were analyzed using the terms self-efficacy or self-efficacy in conjunction with the key words: student, student, teacher, teaching, learning and school. The results revealed that the research emphasize the areas of academic self-efficacy and teacher self-efficacy, predominantly quantitative research, using scales. It considers that research with a qualitative approach, beyond the focus of other elements of the educational context (directors, coordinators etc.) are needed to better understand the role of self-efficacy beliefs in the context investigated.

Keywords: Self-efficacy; education; literature review.

Autoeficacia en el campo educacional: revisión de las publicaciones en periódicos brasileños

Resumen

El camino de la autoeficacia, o el juicio que el individuo realiza sobre la propia capacidad para actuar en un determinado dominio, ha sido investigado en diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, aún es poco conocido y difundido en el contexto educacional brasileño. El objetivo de la investigación fue identificar los estudios sobre autoeficacia realizados en el escenario brasileño, sus recortes metodológicos y principales resultados. Se analizaron 15 artículos seleccionados en las bases de datos SciELO, LILACS y Redalyc, utilizando los términos auto-eficacia o autoeficacia en conjunto con las palabras claves: estudiante, alumno, profesor, docente, enseñanza y escuela. Los resultados enseñaron que las investigaciones hacen hincapié en los dominios de la autoeficacia académica y autoeficacia docente, predominando la investigación cuantitativa, con la utilización de escalas. Se considera que investigaciones de abordaje cualitativa, además del enfoque de otros elementos constituyentes del contexto educacional (directores, coordinadores, etc.) son necesarias para comprender mejor el papel de las creencias de autoeficacia en el contexto investigado.

Palabras clave: Autoeficacia; educación; revisión de literatura.

Introdução

Dentre os constructos que compõem a teoria social cognitiva (Bandura, 1986), o da autoeficácia (AE) é assumido como um mecanismo central, pois os indivíduos agem de acordo com suas “autocrenças (e a AE é uma delas) que lhes possibilitam exercer um certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações” (Pajares & Olaz, 2008, p.99). A AE é definida como um julgamento que o indivíduo faz acerca de suas capacidades e habilidades atuais para agir em um domínio específico e constitui-se na base para a motivação, o bem-estar e as realizações pessoais futuras (Bandura, 1997).

Ao optar por realizar determinada tarefa, o indivíduo também analisa suas capacidades, habilidades atuais, faz julgamentos se será capaz de realizá-la, **estabelece objetivos** e toma decisões sobre o que e como, de fato, será realizado. Portanto, mais do que possuir um repertório diversificado de habilidades, acreditar ser capaz de mobilizá-lo para determinados fins se torna um importante mecanismo de influência pessoal para as realizações (Bandura, 1986, 1997; Pajares & Olaz, 2008). Dessa maneira, as crenças de autoeficácia assumem um papel preditivo e mediacional na motivação, no engajamento, na persistência e resiliência dos indivíduos, originando suas ações para determinados domínios (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Hong, 2012; Schunk, 1995). Em seus estudos, Bandura identificou quatro fontes que constituem a AE, sendo elas: experiências diretas, representada pela realização da tarefa; experiências vicárias, referentes à observação de modelos ao vivo, e ou simbólico praticando atividades semelhantes às que o observador realizará; persuasão social, expressa nas formas de orientação, **avaliação, opiniões, elogios e críticas; e estados fisiológicos e afetivos**, representado pelas ativações psicofisiológicas relativas à preparação e ou realização de uma tarefa, como, por exemplo, medo, ansiedade, alteração da frequência cardíaca, entre outras. Identificou, ainda, que o valor atribuído para cada fonte de autoeficácia é produto de uma relação complexa gerada pelo processamento cognitivo (interpretação) realizado pelo indivíduo.

Crenças de autoeficácia: apontamentos da literatura

As investigações sobre AE têm sido realizadas em diferentes contextos e campos do conhecimento, entre eles os da educação, saúde, psicologia, administração e esporte (Bandura, 1997, 2004). No campo educacional, um dos domínios investigados se refere à AE acadêmica, definida como o julgamento do estudante em suas capacidades para aprender ou realizar as atividades escolares (Schunk & Meese, 2006), e se apresenta como um mecanismo mediador da motivação para a realização das atividades educacionais dos estudantes (Bandura, 1997). Schunk (1995), no contexto americano, indica que a percepção de AE dos estudantes influencia também em sua autorregulação para aprender, uma

vez que quanto mais forte for a percepção dessa crença, maior é o comprometimento do estudante com os estudos, bem como sua mobilização para completar suas atividades educacionais, mesmo que haja outras atividades mais interessantes para realizar.

Na docência, outro domínio ao qual se referem as investigações no campo educacional, a AE é definida como o julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar, mesmo os alunos desinteressados e desmotivados (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Está relacionada à maneira como os professores encaram a profissão, estruturam suas aulas e até mesmo à concepção de que todos os alunos podem aprender, inclusive aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem (Gibbs, 2003; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Professores com crenças de AE mais fortes julgam-se capazes de intervir e influenciar a aprendizagem dos alunos (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) e, por consequência, empregam diferentes estratégias de ensino em suas aulas (Ozder, 2011), utilizam abordagens diferentes (Onofre, Carreiro da Costa, & Garcia, 2001); são mais satisfeitos e apresentam maiores níveis de motivação para ensinar (Caprara & cols., 2006).

Na literatura internacional, diferentes estudos que buscaram verificar o desenvolvimento da produção sobre AE apontam que, metodologicamente, grande parte dessas pesquisas está pautada em abordagens quantitativas de corte transversal (Henson, 2001; Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2010; Tschannen-Moran & cols., 1998; Usher, 2009). Pesquisadores sugerem o desenvolvimento de novas frentes de investigação relacionadas aos enfoques qualitativos em associação aos quantitativos e delineamentos longitudinais (Henson, 2001; Klassen & cols., 2010; Tschannen-Moran & cols., 1998), além de estudos específicos sobre as fontes de AE (Usher & Pajares, 2008) e eficácia coletiva (Goddard, Hoy, & WoolfolkHoy, 2000).

Estudos brasileiros têm, mais recentemente, adotado métodos similares aos estudos internacionais, acompanhando abordagens, instrumentos e formas de análise pautadas principalmente em pesquisas de natureza quantitativa (Bzuneck & Guimarães, 2009; Guerreiro-Casanova, 2013; laochite, 2007). Embora a disseminação dos estudos sobre AE no Brasil seja recente, eles se concentram nas áreas de educação e saúde (Azzi & Polydoro, 2006). Vale mencionar também a pesquisa de Bzuneck e Guimarães (2009), que por meio de estudo de revisão da literatura, apresentou evidências sobre a eficácia coletiva de professores. Entretanto, não há até o presente momento, estudos que mapeiem sistematicamente a produção de conhecimento sobre a autoeficácia no campo educacional brasileiro, envolvendo estudos sobre professores e estudantes em diferentes níveis de ensino.

Diante disso, este estudo tem por objetivo realizar um levantamento da literatura sobre a AE, mapeando a produção no campo educacional no cenário brasileiro, entre os anos de 2002 a 2013. Mais especificamente, apresenta a disseminação dos estudos em relação à região do país em que foram desenvolvidos e as áreas de conhecimento em que esses estudos estão alocados, apresenta e analisa os domí-

nios investigados e os principais resultados encontrados em cada um desses domínios e, finalmente, identifica aspectos relacionados com os métodos empregados nos estudos.

Método

Em um primeiro momento foi realizada uma busca por pesquisas que utilizaram o referencial do constructo da AE em três bases de dados digitais consolidadas: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc). Essas bases foram escolhidas por contemplar uma vasta gama de periódicos nas diversas áreas do conhecimento, sendo reconhecidas e utilizadas pela comunidade acadêmica. Considerando que a produção publicada nessas bases deve ter os resumos nos idiomas português, inglês e espanhol, aumentam-se as possibilidades de se localizar estudos produzidos no contexto brasileiro em outros idiomas, como o inglês e o espanhol.

A busca foi concentrada em pesquisas em que o constructo da AE fosse o eixo principal (Klassen & cols., 2010). Para tanto, foram utilizados os descritores “auto-eficácia” ou “autoeficácia” (devido às novas regras ortográficas) e “eficácia pessoal”, que deveriam aparecer no título das pesquisas publicadas em periódicos brasileiros. Durante a busca, foram excluídos capítulos de livro, livros e resenhas. Ao final desse processo preliminar, foram recuperados 127 artigos somando-se as três bases de dados. Para delimitar o domínio das pesquisas analisadas nesta revisão, a busca foi refinada pelos descritores “estudante”, “aluno”, “professor”, “docente”, “ensino” e “escola”. Esse procedimento retornou um total de trinta e três artigos. Ressalta-se que nesta revisão

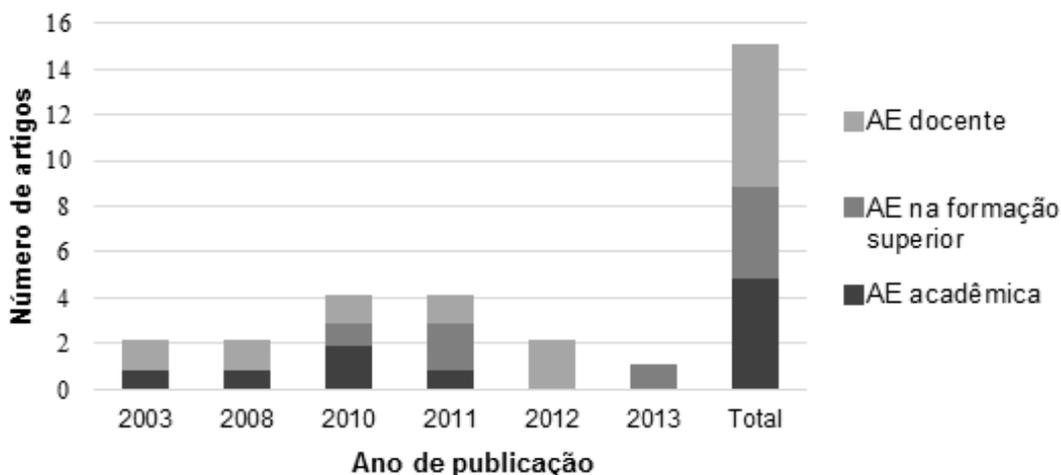
são foram incluídos artigos publicados em revistas qualificadas pelo sistema CAPES (A1 a B4) na área da Educação.

Em um segundo momento, os títulos das pesquisas foram analisados de modo a eliminar duplicatas entre os artigos recuperados. Esse processo excluiu dezesseis artigos que haviam sido localizados em mais de uma base. Por fim, dois artigos foram excluídos por se tratarem de um estudo de revisão e outro teórico. Por meio desses procedimentos, foram selecionados 15 artigos originais sobre estudos realizados em contexto brasileiro, publicados entre os anos de 2002 e 2013, no campo educacional. Foram considerados como critérios de análise das publicações: a alocação dos periódicos – estado em que o estudo foi realizado, o método empregado e seus constituintes e os principais resultados.

Resultados e Discussão

Um total de 15 artigos originais que atendiam aos critérios de seleção e exclusão foram recuperados nas bases de dados consultadas, no período entre 2002 e 2013. Na Figura 1 é possível perceber que a partir de 2010, o número de publicações sobre AE no campo educacional aumentou em relação aos anos anteriores, sendo 2010 e 2011 os anos mais produtivos nesse aspecto. Uma hipótese que se aventa para a esse resultado diz respeito à publicação nacional de estudos da teoria por meio de livros contendo capítulos do próprio Bandura traduzidos para o português, como, por exemplo, na obra organizada por Bandura, Azzi e Polydoro (2008). Suspeita-se ainda que as produções de dissertações e teses ocorridas no campo em anos anteriores possam ter motivado tais produções localizadas. Contudo, o número de publicações ainda é baixo quando comparado aos centros internacionais (Henson, 2001; Klassen & cols., 2010).

Figura 1. Número de pesquisas sobre AE realizadas no Brasil entre 2002 e 2013.



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 1. Disseminação das publicações em periódicos nacionais.

| Revistas | Publicações por revista | % por revista | % total |
|---|-------------------------|---------------|---------|
| Estudos de Psicologia; Psicologia: Ciência e Profissão; Avaliação Psicológica; Psicologia Argumento | 2 | 13,33 | 53,33 |
| Psicologia: Teoria e Pesquisa; Eccos Revista Científica; Psicologia: Teoria e Prática; Motriz; Psico-USF; Psicologia Escolar e Educacional; Revista Brasileira de Ciências do Esporte | 1 | 6,67 | 46,67 |

Fonte: Dados da pesquisa

Essas publicações estiveram concentradas nas regiões sudeste com onze publicações e sul com quatro publicações. Entre os estados, com dez artigos, São Paulo é o estado com maior número de publicações. Paraná e Santa Catarina têm duas publicações cada, enquanto Rio de Janeiro apenas uma. Com relação às áreas em que os periódicos estão alocados, encontramos que a maioria é da Psicologia, com oito publicações, seguida pela Educação Física com duas publicações e pela Educação com apenas uma publicação, conforme apresentado na Tabela 1.

Observou-se também maior número de pesquisas sobre AE docente com seis publicações (Bzuneck & Guimarães, 2003; Castelo & Luna, 2003; Goya, Bzuneck & Guimarães, 2008; laochite & Azzi, 2012; laochite, Azzi, Polydoro, & Winterstein, 2011; Silva, laochite, & Azzi, 2010), seguido por estudos no domínio da AE acadêmica com cinco publicações (Azzi, Guerreiro-Casanova, & Dantas, 2010; Martinelli & Sassi, 2010; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003; Oliveira & Soares, 2011; Souza & Brito, 2008) e AE no ensino superior com quatro publicações (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a, 2011b; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Souza, Bardagi, & Nunes, 2013).

Há que se considerar que a maioria da literatura sobre AE está em idioma estrangeiro, majoritariamente em inglês, o que pode ter contribuído para a tímida adoção desse referencial nas pesquisas realizadas no Brasil até a data limite estabelecida para este estudo, somado ao fato de que a investigação desse constructo no cenário brasileiro é relativamente recente (Azzi & Polydoro, 2006). Esses resultados evidenciam o estado embrionário das publicações sobre AE na área da Educação no Brasil. No entanto, destaca-se que

as publicações sob esse referencial revelam o interesse da comunidade acadêmica no que tange à importância desse constructo para se compreender alguns dos fenômenos presentes no contexto educacional, entre eles, o processo de aprendizagem e a ação docente, ambos de interesse de pesquisa das subáreas envolvidas no presente estudo.

Estudos internacionais evidenciam também que gestores e coordenadores têm influência significativa na AE dos docentes e na maneira como estes interagem dentro da escola (Devos, Dupriez, & Paquay, 2012). Contudo, nenhum dos artigos encontrados nesta revisão remete à AE de outros atores da comunidade escolar, como os gestores, coordenadores e diretores. Investigar a crença de eficácia coletiva também é importante para a compreensão de como o ambiente educacional pode influenciar a percepção de capacidade do professor, das consequências de seu comportamento para o ensino, para os processos de aprendizagem e desempenho acadêmico dos alunos, bem como do próprio ambiente escolar.

Domínios investigados

Autoeficácia acadêmica. Em relação aos estudos sobre AE acadêmica, a literatura tem recorrentemente apontado que o sucesso dos alunos em atingir a excelência acadêmica está, de alguma forma, relacionado à motivação para aprender (Bzuneck, 2001; Martinelli & Sassi, 2010). Vista como um constructo fortemente associado a processos motivacionais, o nível de autoeficácia acadêmica e as relações com o desempenho acadêmico revelados nos estudos analisados são encorajadores na direção de se refletir possíveis mudanças. Dentre esses estudos, destacam-se os que revelam relações positivas entre a AE acadêmica e o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, em que estudantes com elevadas crenças de AE também apresentam melhores resultados acadêmicos (Medeiros & cols., 2003; Martinelli & Sassi, 2010; Oliveira & Soares, 2011), corroborando com estudos internacionais como os de Schunk (1995) e Pajares (1996). Martinelli & Sassi (2010) acreditam que esses resultados se devem ao fato de que os estudantes que confiam mais em suas capacidades também são mais dedicados, conseguem ser mais autorregulados na tarefa da aprendizagem, despendem maior esforço para atingir os objetivos e procuram cumprir os prazos estabelecidos.

Medeiros e cols. (2003), no entanto, encontraram que os estudantes com crenças mais baixas apresentam comportamentos mais ativos quanto à procura por auxílio para melhorarem o desempenho, bem como se socializam de maneira mais efetiva com outros estudantes. Devido ao comportamento proativo, os autores acreditam que esses alunos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, também são expostos a mais situações de fracasso quanto à tarefa executada, o que pode explicar seus baixos níveis de AE acadêmica. É importante ressaltar que os estudos ligados a esse domínio se configuram como estudos transversais, o que nos impede de avaliar o real impacto no

desempenho, uma vez que não houve acompanhamento desses alunos, nem mesmo testes de predição entre as variáveis dessa relação.

Autoeficácia docente. Outro domínio das pesquisas no campo educacional se refere à AE docente. Os estudos enfocam desde o levantamento dos níveis de AE à busca de relações desse constructo com outras variáveis que podem influenciar o desempenho dos professores e dos alunos, como, por exemplo, a satisfação e a motivação (Goya & cols., 2008; Silva & cols., 2010; laochite & cols., 2011). Há também estudos de validação de escalas, tanto para medir a crença do professor (Bzuneck & Guimarães, 2003), como para identificar as fontes de influência da AE docente (laochite & Azzi, 2012). Em relação à docência, o constructo da autoeficácia tem sido investigado em direções e cenários diversos. Klassen e cols. (2010), entretanto, destacam que o fato de haver um aumento na produção de conhecimento sobre esse domínio em termos de especificidade e internacionalização, gera também muita confusão conceitual, metodológica e incertezas para com a prática educacional.

Em um dos estudos deste levantamento, Goya e cols. (2008) encontraram relações positivas entre a AE docente e a motivação dos alunos do Ensino Médio em aprender Física. No entanto, os autores destacam que a eficácia dos professores para o ensino foi menor do que a eficácia pessoal. Isso quer dizer que os professores acreditam em suas capacidades para ensinar; contudo, as possibilidades oferecidas pelo contexto os fazem se sentir menos capazes para o ensino. O estudo encontrou correlações moderadas entre a eficácia do professor e a motivação dos alunos para aprender. Esse resultado, ainda que necessite de mais estudos, conforme apontam os autores, nos possibilita refletir sobre o impacto da autoeficácia docente na prática pedagógica.

laochite e cols. (2011), em estudo realizado com professores de Educação Física, avaliaram possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e a satisfação pessoal de professores de Educação Física e também apontaram relações positivas da AE docente com a satisfação e a disposição em continuar na carreira. Todavia, destacam que quando os professores se mostram insatisfeitos, apresentam crenças menores de autoeficácia para o manejo da classe. Nesse caso, considerando o contexto das aulas de Educação Física, a insatisfação dos professores pode estar ligada ao fato de ensinarem em classes numerosas, com alunos que apresentam interesses e habilidades diferentes, e também terem que ensinar sem os recursos adequados, conforme citado por Canestraro, Zulai e Kogut (2008).

Esses resultados fortalecem apontamentos da literatura internacional que revelam relações positivas da AE docente com satisfação (Caprara & cols., 2006), motivação dos alunos (Woolfolk Hoy & Davis, 2006), e com a intenção de permanecer na carreira docente (Hong, 2012). Cabe destacar que essas relações são importantes, uma vez que no processo de ensino-aprendizagem é necessário haver motivação tanto do professor para ensinar, como dos alunos para aprenderem (Goya & cols., 2008).

Castelo e Luna (2012) procuraram relacionar a percepção de AE docente com a identidade profissional de professores do Ensino Básico. Como resultado, indicam uma relação interdependente e recíproca entre a AE docente e identidade profissional, ou seja, sugerem que os professores se identificam com a profissão docente por se sentirem capazes de realizar suas tarefas de ensino e, uma vez que conseguem realizar tais tarefas, também se identificam com a profissão. Day (2004), ao estudar a paixão dos professores pelo ensino, indica caminhos semelhantes, pois encontra que professores com elevadas crenças em suas capacidades também se dizem mais apaixonados e interessados pelo ensino. O autor sugere que a realização das atividades pode trazer aos professores um senso de dever cumprido, satisfação e também motivação para continuar realizando suas atividades. Ainda, de acordo com Bandura (1997) e Tschannen-Moran e cols. (1998), por viverem experiências exitosas em uma atividade na qual estão engajados (neste caso, o ensino), os resultados dessas atividades podem ser percebidos e avaliados como uma importante fonte de autoeficácia, a da experiência direta.

No que tange às fontes de constituição de AE, laochite e Azzi (2012) propuseram, em um estudo exploratório com professores de Educação Física, a escala de fontes de AE docente. Os autores indicam que os resultados confirmam as postulações teóricas sobre a constituição da AE docente, ou seja, que as atividades ligadas à ação docente, dependendo da maneira como o professor as processa, podem ser interpretadas como fontes de autoeficácia. Ademais, a escala obteve índice de confiabilidade satisfatório (alpha de Cronbach = 0,81), devendo ser utilizada em estudos em outros contextos para verificar sua aplicabilidade em diferentes realidades (laochite & Azzi, 2012). Conforme sugerem os autores do estudo e apoiado por autores já citados (Klassen & cols., 2010; Usher & Pajares, 2008), a investigação sobre a constituição da autoeficácia de professores pode contribuir, considerando o impacto dessa crença, para a formação de futuros professores, além de favorecer a compreensão da gênese das crenças de autoeficácia.

Aliás, no único estudo encontrado neste levantamento sobre AE docente com estudantes de licenciatura, ao investigarem a autoeficácia de licenciandos em Educação Física, Silva e cols. (2010) encontraram elevados níveis das crenças de AE entre os alunos de terceiro e quarto anos. Dentre os fatores que justificaram esse resultado, segundo os estudantes, estão as disciplinas de natureza prática do curso. Esse resultado é semelhante ao encontrado por Woolfolk Hoy e Spero (2005). Contudo, conforme sugerem os autores, é necessário atentar para os resultados, pois essas crenças ainda não são resilientes e, portanto, poderão sofrer influências nos primeiros anos de experiência docente, indicação ressaltada uma vez que a crença, quando está em desenvolvimento, é mais maleável e suscetível a influências diversas (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & cols., 1998).

Autoeficácia no Ensino Superior. Quanto às pesquisas sobre AE no Ensino Superior, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), propuseram a criação de um instrumento de ava-

liação da AE específico para esse contexto. Os resultados de estudos subsequentes com a utilização da escala evidenciam uma relação positiva da percepção de capacidade dos estudantes para lidar com as demandas do ensino superior e a motivação (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a). Além disso, a percepção de AE dos estudantes diminuiu durante o primeiro ano de graduação, especialmente no segundo semestre, evidenciando a maleabilidade da crença em seu desenvolvimento inicial (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011b). As autoras acreditam que esse declínio se deve ao fato de que os estudantes, ao entrarem na graduação, ainda carregam consigo expectativas construídas com base em suas experiências vividas durante o Ensino Médio. No entanto, as exigências e expectativas do Ensino Superior acabam se tornando diferentes, impactando na percepção de sua AE para esse domínio.

Outro aspecto que vem ganhando destaque em pesquisas nos últimos anos no Brasil diz respeito ao ingresso por meio de cotas no Ensino Superior. Na investigação de Sousa, Bardagi e Nunes (2013), os resultados não apontaram diferenças totais entre a AE no Ensino Superior dos estudantes cotistas e não cotistas. No entanto, ao analisar as dimensões avaliadas pela escala, estudantes cotistas apresentam índices menores de AE para a interação social. Os autores então sugerem que a dificuldade dos estudantes cotistas em desenvolver relações interpessoais possa ser explicada pelo preconceito existente contra os que ingressam pelo sistema de cotas, uma vez que essa é uma modalidade muito recente no contexto nacional. De outro lado, estudantes cotistas apresentam crenças significativamente maiores para a dimensão das vivências pessoais e institucionais, o que os autores acreditam ser decorrente da crença dos estudantes cotistas de que o Ensino Superior é uma possibilidade de ascensão social.

Os resultados das pesquisas brasileiras têm, de alguma forma, acompanhado os dos estudos internacionais. Contudo, é necessário ressaltar que o contexto brasileiro é muito amplo e uma mesma região pode apresentar diferenças significativas. Dessa maneira, outros estudos em diferentes contextos no Brasil são sugeridos (Martinelli & Sassi, 2010). Além de mapear o nível de AE acadêmica dos estudantes, é necessário investigar também como ela se constitui durante os anos do Ensino Básico. Como apontam Usher (2009) e Usher e Pajares (2008), investigações sobre as fontes de AE e como elas são interpretadas pelos estudantes podem trazer um melhor entendimento para se pensar em estratégias de ensino, planos de ação para os professores, e em uma organização mais eficaz do ensino.

Aspectos metodológicos empregados nos estudos

A especificidade e os métodos de pesquisa empreendidos nos artigos selecionados foram aspectos analisados nesta revisão. Com relação aos participantes e contexto investigado, das pesquisas sobre AE acadêmica, o Ensino Fundamental foi o nível de ensino com mais pesquisas

(quatro estudos), seguido por um estudo realizado no Ensino Médio. Esses estudos focalizaram o desempenho acadêmico nas disciplinas de matemática e português, respectivamente. Além disso, dificuldades de aprendizagem, autoconceito e motivação foram outros constructos avaliados. Os participantes tinham entre 8 e 24 anos e estudavam em escolas públicas. Quanto à AE docente, cinco estudos foram realizados com professores que já atuam em escolas (públicas e/ou privadas de Educação Básica), a maioria com experiência na docência acima dos 10 anos. No estudo com licenciandos em Educação Física, os participantes estudavam numa universidade pública paulista, com média de 26 anos de idade. Finalmente, com relação à AE no Ensino Superior, os participantes pertenciam a instituição privada (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a; 2011b), com faixa etária média de 25 anos. O estudo de Souza e cols. (2013) contou com estudantes de uma universidade pública federal e tinham faixa etária média de 26 anos.

Quanto à natureza das pesquisas, verifica-se a predominância de estudos quantitativos, pois apenas uma pesquisa qualitativa sobre AE docente (Castelo & Luna, 2012) e uma mista sobre AE acadêmica (Medeiros & cols., 2003) foram encontradas. Esse resultado reforça o já apontado em outra revisão de literatura no cenário internacional (Klassen & cols., 2010). No que se refere aos objetivos dos estudos, três deles são de validação de escalas para o contexto nacional (Bzuneck & Guimarães, 2003; laochite & Azzi, 2012; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). As demais pesquisas procuram encontrar relações entre a AE e outros elementos que podem influenciar e/ou serem influenciados pela crença como, por exemplo, o rendimento acadêmico dos alunos ou as variáveis pessoais e contextuais em que os professores atuam (Tabela 2).

Dos quinze estudos analisados, onze empregaram escalas como instrumentos para a obtenção de dados. Tais pesquisas estiveram, inclusive, relacionadas à tradução e adaptação desses instrumentos para o contexto nacional. De alguma forma, esse resultado demonstra o estágio inicial das investigações no campo educacional brasileiro. No entanto, estudos recentes apontam para a necessidade de que essas pesquisas sejam complementadas com outros aportes metodológicos (Henson, 2001; Klassen & cols., 2010; Usher, 2009). Nessa direção, o delineamento de estudos com abordagens qualitativas e seus respectivos meios poderá trazer contribuições para o estudo das crenças de autoeficácia.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo apresentar um panorama das pesquisas sobre o constructo da AE no campo educacional no cenário brasileiro, bem como identificar e analisar os domínios de investigação, seus principais resultados e os aspectos metodológicos, num recorte de 10 anos (2002 – 2013). Considerando os estudos aportados na teoria social cognitiva proposta por Bandura (1986), verificamos que

Tabela 2. Revisão de investigações sobre AE em periódicos nacionais.

| Domínio | Objetivo | Método | Instrumentos | Participantes | Autor (ano) |
|-----------------------|--|------------------------------------|---|--|---|
| AE acadêmica | Avaliar aspectos comportamentais em alunos com e sem dificuldade de aprendizagem | Quanti-qualitativo | Roteiro de observação comportamental; Roteiro de avaliação do senso de AE. | 52 alunos de 8 a 12 anos | Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano (2003) |
| | Investigar relações entre autoconceito, AE e o desempenho em matemática | Quantitativo | Questionário de AE; Escala de autoconceito em matemática; prova de matemática. | 122 alunos de 8 a 13 anos | Souza & Brito (2008) |
| | Investigar relações entre AE acadêmica e a motivação para aprender | Quantitativo | Escala de AE acadêmica; Escala de avaliação da motivação escolar infanto-juvenil (EAME-IJ) | 141 alunos de 8 a 11 anos | Martinelli & Sassi (2010) |
| | Analisar a relações entre raciocínio verbal e o desempenho acadêmico | Quantitativo | Roteiro de avaliação de AE; Prova de raciocínio verbal da BPR-5; Notas das avaliações de Português e redação. | 57 alunos de 10 a 14 anos | Oliveira & Soares (2011) |
| | Mensurar a AE acadêmica de alunos do Ensino Médio | Quantitativo | Escala de AE Acadêmica | 165 alunos do Ensino Médio | Azzi, Guerreiro-Casanova & Dantas (2010) |
| AE no ensino superior | Construir e validar uma escala de AE para o Ensino Superior | Quantitativo (validação de escala) | Escala de AE Acadêmica para o Ensino Superior | 535 estudantes de graduação | Polydoro & Guerreiro-Casanova (2010) |
| | Investigar relações entre AE e integração no Ensino Superior | Quantitativo | Escala de AE na formação superior; Questionário de vivências acadêmicas | 189 estudantes ingressantes no Ensino Superior | Guerreiro-Casanova & Polydoro (2011a) |
| | Comparar a AE entre diferentes períodos letivos e estudantes ingressantes | Quantitativo | Escala de AE na formação superior | 189 Estudantes ingressantes no Ensino Superior | Guerreiro-Casanova & Polydoro (2011b) |
| | Comparar a AE e as vivências acadêmicas de estudantes | Quantitativo | Escala de AE na formação superior; Questionário de vivências acadêmicas | 204 estudantes de graduação (73,5% cotistas) | Sousa, Bardagi & Nunes (2013) |

esse constructo vem, ao longo dos últimos anos, ganhando certa relevância nas produções dentro do cenário brasileiro.

Verificamos, ainda, que as pesquisas remetem a três domínios específicos: AE acadêmica, AE docente e AE no Ensino Superior. O conhecimento sobre os domínios investigados nos estudos com as crenças de autoeficácia pode contribuir não apenas para a compreensão e expansão do próprio constructo como também oferecer subsídios teóricos e evidências empíricas para o desenvolvimento de outros processos envolvidos com o trabalho docente na escola, tanto quanto com aqueles ligados à formação de futuros professores. Tais resultados poderão orientar diferentes processos de formação profissional – inicial e continuada, bem como contribuir para a discussão sobre o impacto das crenças de autoeficácia no desenvolvimento das atividades docente e do coletivo da escola.

Outro aspecto a considerarmos como possibilidades futuras de pesquisas sobre AE no campo educacional é o estudo junto à equipe gestora da escola (Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992; Devos & cols., 2012). Identificar e compreender as crenças desses profissionais da gestão escolar pode contribuir para se pensar, no nível micro, em programas de formação continuada de professores em serviço, e, no nível macro, em políticas de formação para os profissionais ligados à docência. Aponta-se ainda a necessidade de investigações sobre a eficácia coletiva, uma vez que esse constructo pode indicar o quanto os professores e equipe gestora, como um todo (coletivo), se julgam capazes de determinadas realizações.

É importante destacar que, como qualquer estudo de revisão, a presente pesquisa é apenas um recorte no tempo e no espaço e tem limitações. Dentre elas, o uso do termo de

Continuação da Tabela 2.

| | | | | | |
|------------|--|------------------------------------|--|---|---|
| AE docente | Investigar a AE docente de licenciandos em Educação Física | Quantitativo | Escala de AE docente em Educação Física | 159 estudantes de Licenciatura em Educação Física | Silva, laochite & Azzi (2010) |
| | Levantar as propriedades psicométricas da TSES para o idioma português | Quantitativo (validação de escala) | Escala TSES (1990) na versão brasileira | 422 professores do Ensino Fundamental | Bzuneck & Guimarães (2003) |
| | Mensurar a relação entre AE docente e motivação dos alunos | Quantitativo | Escala de AE docente Questionário de motivação dos alunos | 20 professores e 200 alunos do Ensino Médio | Goya, Bzuneck, & Guimarães (2008) |
| | Investigar relações entre AE docente, satisfação pessoal e disposição para continuar ensinando | Quantitativo | Escala de AE docente; Questionário de caracterização. | 220 professores de Educação Física | laochite, Azzi, Polydoro & Winterstein (2011) |
| | Compreender a relação entre AE docente e identidade profissional | Qualitativo | Escala de AE docente; Entrevista | 8 professores do Ensino Fundamental | Castelo & Luna (2012) |
| | Encontrar evidências psicométricas da escala de Fontes de AE Docente | Quantitativo (validação de escala) | Escala de Fontes de AE docente | 261 professores de Educação Física | laochite & Azzi (2012) |

Fonte: Dados da pesquisa.

busca apenas no título pode ter influenciado na quantidade de artigos recuperados, uma vez que deve haver outros estudos que utilizam o referencial da AE sem discriminá-lo no título, tanto quanto a possível publicação de estudos fora do recorte temporal desta pesquisa.

Esperamos que o panorama traçado pelo presente estudo instigue pesquisadores brasileiros a conhecer o referencial da teoria social cognitiva e, especificamente, o constructo da AE postulado por Albert Bandura, na perspectiva de que futuros estudos possam avançar na produção de conhecimentos sobre o papel das crenças de autoeficácia no comportamento humano nas mais diversas áreas, em especial no campo educacional. Acreditamos, pois, que é no diálogo crítico com a própria teoria, com os modelos de investigação a ela relacionados, bem como com outros referenciais, considerando, também, o contexto em que os estudos são realizados, que o avanço desse constructo poderá ser alcançado nas pesquisas no cenário nacional.

Referências

Azzi, R.G., & Polydoro, S.A.J. (Orgs.) (2006). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea.

Azzi, R.G., Guerreiro-Casanova, D., & Dantas, M.A. (2010). Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. *Eccos, Revista Científica*, 12(1), 51-67.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143-164.

Bandura, A., Azzi, R.G., & Polydoro, S. (Orgs.) (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Bzuneck, J.A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, 1 (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck, J.A. & Guimarães, S.E.R. (2003). Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137-143.

- Canestraro, J.F., Zulai, L.C., & Kogut, M.C. (2008). Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. Em Congresso Nacional de Educação (Org.), *VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas Escolas – CIAVE* (pp. 12327-12336). Curitiba: Champagnat.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490.
- Castelo, L.B., & Luna, I.N. (2012). Crença de autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores do ensino médio. *Psicologia Argumento, 30*(68), 27-42.
- Day, C. (2004). A paixão do comprometimento: a realização profissional, a motivação e a auto-eficácia. Em C. Day, *A paixão pelo ensino*. (99-122). Porto: Porto.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teacher' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education, 28*(2), 206-217.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry, 4*(2), 1-14.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.
- Goya, A., Bzuneck, J.A., & Guimarães, S.É.R. (2008). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescente para aprender Física. *Psicologia Escolar e Educacional, 12*(1), 51-67.
- Guerreiro-Casanova, D. (2013). *Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S.A. (2011a). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática, 13*(1), 75-88.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S.A. (2011b). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão, 31*(1), 50-65.
- Henson, R.K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Annual meeting of the Educational Research Exchange*. Texas A & M University.
- Hong, J.Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching: theory and practice, 18*(4), 417-440.
- laochite, R.T. (2007). *Auto-eficácia de docentes de educação física*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- laochite, R.T. & Azzi, R.G. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. *Psicologia Argumento, 30*(71), 659-669.
- laochite, R.T., Azzi, R.G., Polydoro, S., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 33*(4), 825-839.
- Klassen, R.M., Tze, V.M., Betts, S. M., & Gordon, K. (2010). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21-43.
- Martinelli, S.C., & Sassi, A.G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão, 30*(4), 780-791.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B., & Marturano, E. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia, 8*(3), 93-105.
- Oliveira, M.B., & Soares, A.B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(1), 33-39.
- Onofre, M., Carreiro da Costa, F., & Garcia, C.M. (2001). Practical knowledge, self-efficacy and quality of teaching: a multicase study in PE teachers. *AIESEP International Congress*. Madeira.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(5).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.
- Pajares, F. & Olaz, F (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. Em A. Bandura, R.G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. (97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Polydoro, S.A. & Guerreiro-Casanova, D. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica, 9*(2), 267-278.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B., & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education, 65*(2), 150-167.

- Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. Em Maddux, J. E. (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-301). Nova York: Plenum.
- Schunk, D.H. & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. Em F. Pajares & T. Urdan (Orgs), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Information Age Publishing, Greenwich.
- Silva, A.J., Iachite, R.T., & Azzi, R.G. (2010). Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física. *Motriz*, 16(4), 942-949.
- Sousa, H., Bardagi, M.P., & Nunes, C.H.S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261.
- Souza, L.F. & Brito, M.R. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-201.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Usher, E.L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: a qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314.
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H.A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. Em Pajares, F. & Urdan, T. (Orgs), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). Information Age Publishing, Greenwich.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early year of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Recebido em: 04/11/2014
 Reformulado em: 08/06/2015
 Aprovado em: 09/10/2015

Sobre os autores

Roberto Tadeu Iachite (iachite@rc.unesp.br)
 Prof. Assistente Doutor, Universidade Estadual Paulista, SP

Roraima Alves da Costa Filho(roraimaacfilho@gmail.com)
 Mestre, Universidade Estadual Paulista, SP

Mayara da Mota Matos (mayara.unifal@gmail.com)
 Mestranda, Universidade Estadual Paulista, SP

Keila Michelly Canhina Sachimbombo (keilasachi84@gmail.com)
 Mestranda, Universidade Estadual Paulista, SP