

Autoeficácia para o ensino de professores da Educação Básica

Self-efficacy for teaching among basic education teachers

Tereza Mieko Kato Franco
Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina
Londrina - Brasil

Resumo

Este estudo avaliou a autoeficácia pessoal e para o ensino de 402 professores da Educação Básica. A coleta de dados foi realizada via Google Forms, com um questionário sociodemográfico e a Escala de Avaliação da Crença de Eficácia de Professores, tipo Likert de cinco pontos e 20 itens. A pesquisa foi voluntária e foram utilizadas diversas estratégias para a coleta de dados. Os resultados indicaram forte correlação positiva entre eficácia pessoal e a eficácia do ensino, sugerindo que essas crenças tendem a variar conjuntamente: professores com maior percepção de eficácia pessoal também tendem a apresentar níveis mais elevados de eficácia do ensino. Isso reforça que professores com sólidas crenças de autoeficácia enfrentam melhor os desafios do cotidiano escolar, demonstrando maior dedicação, persistência e satisfação no trabalho. O estudo ressalta a necessidade de mais pesquisas, pois apoiar os professores na elevação da autoeficácia é essencial para alcançar melhores resultados educacionais.

Palavras-chave: Autoeficácia; Professores; Educação Básica.

Abstract

This study evaluated personal and teaching self-efficacy among 402 Basic Education teachers. Data were collected via Google Forms using a sociodemographic questionnaire and the Teacher Self-Efficacy Belief Assessment Scale, a 20-item, five-point Likert-type scale. Participation was voluntary, and various strategies were employed for data collection. The results indicated a strong positive correlation between personal self-efficacy and teaching efficacy, suggesting that these beliefs tend to vary together: teachers with a higher sense of personal efficacy also tend to exhibit higher levels of teaching efficacy. This reinforces the notion that teachers with strong self-efficacy beliefs are better equipped to face everyday school challenges, showing greater dedication, persistence, and job satisfaction. The study highlights the need for further research, as supporting teachers in strengthening their self-efficacy is essential to achieving better educational outcomes.

Keywords: Self-efficacy; Teachers; Basic Education.

Introdução

Os professores, responsáveis por ensinar as gerações futuras, desempenham uma função crucial em diversos níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Eles transmitem conhecimentos, habilidades e valores, planejam, implementam currículos e avaliam o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, adaptam suas abordagens de ensino para considerar as particularidades individuais, oferecendo orientação e apoio que contribuem para sua formação integral, com o objetivo de prepará-los para o exercício consciente e responsável da cidadania.

No entanto, a profissão docente também apresenta desafios, pois os professores, frequentemente, lidam com salas de aula superlotadas, compostas pela diversidade e por alunos desafiadores, recursos limitados e altas expectativas. Segundo Alexander (2008), ensinar é um desafio proveniente tanto de fontes externas, de padrões disciplinares e de valores sociais e comunitários, quanto de fontes internas, como metas de domínio ou de desempenho. Nesse cenário, os professores vivenciam diferentes níveis de sucesso e variados graus de realização ou de satisfação pessoal. Apesar desses desafios, muitos professores acham a profissão extremamente gratificante e se dedicam a fazer a diferença na vida de seus alunos.

Sendo assim, Heng e Chu (2023) afirmam que autoeficácia docente, compreendida como a autoavaliação das próprias capacidades instrucionais para alcançar os resultados desejados no ambiente educacional, constitui um elemento determinante que influencia tanto o desenvolvimento dos alunos quanto a qualidade do ensino. Essa autoeficácia abrange aspectos como o manejo da sala de aula, o planejamento do ensino, a implementação de estratégias instrucionais eficazes e a motivação para aprender. Trata-se de um construto relacionado à percepção que o próprio docente tem sobre sua competência para enfrentar os desafios do processo educativo e promover avanços significativos na aprendizagem.

Autoeficácia é um construto amplamente estudado na Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvido por Albert Bandura (1986), que a define como “[...] crenças das pessoas, em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (Bandura, 1997, p. 3). Conforme Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia, que são a percepção de competência pessoal, são fundamentais para a motivação humana. Elas têm um impacto significativo no bem-estar e nas conquistas individuais. Essas crenças afetam quase todos os aspectos da vida pessoal, incluindo a

motivação e a persistência diante de desafios, pois são um elemento determinante na regulação do pensamento e do comportamento.

Segundo Woolfolk Hoy, Hoy e Davis (2009), pessoas que cultivaram crenças positivas de autoeficácia tendem a se sentir mais estimuladas para realizar tarefas e têm maior probabilidade de atingir suas metas. Isso acontece, porque uma autoeficácia alta promove maior empenho e persistência, resultando em melhor desempenho, o que, por sua vez, reforça ainda mais a autoeficácia. Contudo, o inverso também pode acontecer: uma autoeficácia baixa geralmente leva a menos esforço e comprometimento e conduz a consequências insatisfatórias e a diminuição subsequente da autoeficácia.

Ainda, de acordo com os autores, as principais influências nas crenças de autoeficácia, decorrem da interpretação cognitiva das quatro fontes de informação de eficácia postuladas por Bandura (1997). Estas fontes são: (1) experiências diretas de sucesso, que são as vivências pessoais que nos fornecem informações sobre nossas habilidades, conhecimentos, esforço despendido e os resultados alcançados com nossas ações; (2) experiências vicárias, que são aprendidas por meio da observação do comportamento de modelos sociais, que levam a pessoa a agir de acordo com o que foi observado; (3) persuasão social, que surge do comportamento verbal de outra pessoa significativa durante a realização de atividades, e destacam a capacidade em forma de elogios, críticas, *feedback* ou avaliações e; (4) estados afetivos e fisiológicos (como humor, ansiedade, estresse) que interferem na capacidade das pessoas de avaliar suas próprias habilidades e podem diminuir ou aumentar as crenças de autoeficácia.

No contexto educacional, Tshannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998, p. 233) definem as crenças de autoeficácia docente como “[...] a eficácia do professor, que se refere à crença em sua própria habilidade de planejar e de implementar as ações necessárias para executar com sucesso tarefas específicas de ensino, num contexto particular”. Essa crença é formada a partir de julgamentos autorreferentes, isto é, a avaliação pessoal que o professor faz sobre sua própria capacidade de ensinar efetivamente (Perera; John, 2020).

Bzuneck (1996) destaca que Gibson e Dembo (1984) identificaram dois fatores distintos relacionados à percepção de eficácia docente: eficácia pessoal e eficácia do ensino. Esses fatores refletem a distinção teórica proposta por Bandura (1977) entre expectativa de eficácia, ou seja, a crença do indivíduo em sua própria capacidade de agir com sucesso, e

expectativa de resultados, que se refere à crença de que determinadas ações levarão aos efeitos desejados. No campo da educação, a eficácia pessoal diz respeito à convicção do professor de que é capaz de lidar com as exigências do processo de ensino, enquanto a eficácia do ensino refere-se à crença de que os professores, de modo geral, possuem condições de enfrentar com êxito os desafios impostos pela prática docente (Bzuneck; Guimarães, 2003).

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) argumentam que a eficácia do professor, embora pareça um conceito simples, tem implicações profundamente relevantes. Elas destacam uma forte conexão com vários resultados educacionais significativos. Isso inclui a persistência, o entusiasmo, o compromisso e o comportamento instrucional dos professores. As autoras também apontam para os resultados dos alunos, como seu desempenho acadêmico, motivação e crenças de autoeficácia.

Conforme observaram Bzuneck e Guimarães (2003), é fundamental que os docentes estejam atentos às crenças de autoeficácia dos alunos e apoiem seu desenvolvimento, de forma a favorecer experiências reais de sucesso. Isso inclui fornecer *feedbacks* positivos quanto às capacidades dos estudantes e evitar atitudes ou expressões prejudiciais à sua autoeficácia. Segundo os autores, estudos indicam que a eficácia docente está relacionada ao desempenho e que a motivação e o senso de eficácia dos estudantes influenciam o anseio do professor em relação às suas atividades laborais como profissional da educação.

De acordo com Salles *et al.* (2020), os professores com alto nível de autoeficácia tendem a se esforçar para dominar o conteúdo que ensinam e acreditam em sua capacidade de impactar positivamente o aprendizado dos estudantes. Esses docentes também costumam dedicar mais tempo ao planejamento das aulas, adaptam-se com facilidade quando necessário e mostram-se mais dispostos a experimentar novas ideias e métodos de ensino conforme as necessidades dos alunos. Além disso, adotam uma abordagem estratégica para resolver problemas, conseguem se recuperar de situações adversas com agilidade, sentem-se no controle da maioria dos estressores e são menos suscetíveis ao estresse e à depressão (Baloran; Hernan, 2020).

Complementarmente, professores com fortes crenças de autoeficácia demonstram não apenas persistência frente aos desafios, mas também uma busca contínua por inovação e eficiência no ensino. Por essa razão, as crenças de autoeficácia docente têm despertado crescente interesse em pesquisas recentes, uma vez que influenciam positivamente tanto as

ações dos professores quanto o desempenho dos estudantes (Narayanan; Ordynans, 2022), especialmente no que se refere ao sucesso acadêmico e ao fortalecimento do senso de competência profissional. Baroudi e Shaya (2022) acrescentam que docentes com elevado nível de autoeficácia são mais propensos a tomar decisões pedagógicas assertivas, promovendo melhores resultados para si e para seus alunos, inclusive diante das demandas específicas do ensino online e da integração de tecnologias educacionais.

Em consonância com o que foi exposto, o propósito deste estudo foi explorar o nível de autoeficácia pessoal e para o ensino de professores da Educação Básica. Também, buscou-se analisar a relação desses aspectos com as variáveis como a faixa etária, o tipo de escola em que atuam, os diferentes níveis de ensino nos quais estão envolvidos e o seu nível de escolaridade.

Método

A pesquisa realizada é de natureza quantitativa, exploratória, descritiva e correlacional. Utiliza técnicas estatísticas para análise e descrição de dados, com vistas a investigar um fenômeno e identificar relações entre variáveis. Segundo Coelho e Da Silva (2007), a abordagem exploratória é adotada quando o problema de pesquisa é pouco conhecido, com o propósito de investigar padrões, ideias ou hipóteses, em vez de confirmar uma hipótese específica. Piovesan e Temporini (1995) destacam que este método é uma etapa fundamental da pesquisa principal, permitindo a combinação de informações qualitativas e quantitativas para ampliar a compreensão do fenômeno estudado.

Rauen (2012) destaca que a abordagem correlacional busca compreender a relação entre duas ou mais variáveis quantitativas, sendo especialmente útil na fase inicial de exploração de relações entre um grande número de variáveis. Coutinho (2008) acrescenta que a pesquisa correlacional é eficaz no desenvolvimento de instrumentos para a mensuração de variáveis educativas, pois permite a análise de grandes volumes de dados que precisam ser simplificados para melhor entendimento.

Participantes

O estudo abrangeu 402 professores da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em escolas públicas (municipais e estaduais), conveniadas (escolas especializadas) e particulares. É relevante ressaltar que o número de respondentes variou conforme as questões, uma vez que nem todos os participantes responderam a todas elas.

Dos 390 professores que responderam sobre o gênero, 349 (89,49%) eram do gênero feminino e 41 (10,51%) eram do gênero masculino. A faixa etária variou de 18 a 60 anos. A maioria dos professores (153 ou 38,06%) estava situada entre 46 a 60 anos. Em relação à escolaridade, dos 402 professores que responderam, 284 (70,6%) possuíam Pós-Graduação *lato sensu*, 112 (27,8%) tinham Pós-Graduação *stricto sensu* e apenas 6 (1,5%) possuíam somente o Ensino Superior.

Conforme os dados apresentados, 400 professores responderam sobre o tipo de escola em que atuavam. Entre eles: 300 (74,6%) estavam em escolas públicas, 73 (18,2%) trabalhavam em escolas privadas e 27 (6,7%) lecionavam em escolas conveniadas. Dos 395 professores que relataram seu tempo de magistério: 9 (2,28%) tinham de um a três anos de experiência, 128 (32,41%) possuíam de 4 a 10 anos de experiência e 258 (65,32%) tinham 11 anos ou mais de experiência. Quanto aos níveis educacionais em que lecionavam, dos 401 professores que responderam: 23 (5,7%) atuavam na Educação Infantil, 136 (33,8%) lecionavam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental 1, 79 (19,7%) estavam nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental 2, 118 (29,4%) lecionavam no Ensino Médio, 11 (2,7%) trabalhavam na Educação de Jovens e Adultos, 20 (5,0%) estavam na Educação Especial e 14 (3,5%) lecionavam na Sala de Recursos Multifuncionais.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário sociodemográfico composto por nove perguntas, que foram projetadas para coletar dados sobre a idade, gênero, estado civil, nível de escolaridade e experiência profissional no campo do magistério dos respondentes.

Aplicou-se também a Escala de Avaliação da Crença de Eficácia de Professores (Woolfolk; Hoy, 1990, traduzida e adaptada por Bzuneck; Guimarães, 2003). É uma escala *Likert* de cinco pontos com 20 itens, que objetiva avaliar a crença de eficácia pessoal dos professores em relação à sua prática docente e a crença de eficácia dos professores em geral (eficácia do ensino). A escala não possui itens com pontuação invertida. Um escore maior no fator de eficácia pessoal (12 itens) indica melhores crenças de eficácia para lecionar. Já os itens do fator de eficácia do ensino (8 itens) refletem atitudes negativas dos professores diante de adversidades, como culpar os pais e o ambiente familiar do aluno. Uma pontuação mais baixa nesse fator indica melhores crenças de eficácia para o ensino. Um exemplo de item de eficácia pessoal é a capacidade de ajustar a tarefa ao nível do aluno quando ele está com dificuldades.

Um exemplo de item de eficácia do ensino é a crença de que, mesmo um professor com boas habilidades de ensino, pode influenciar muitos alunos.

Procedimentos de coleta de dados

O estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (Parecer n.º 5.801.697), coletou dados de dezembro de 2022 a maio de 2023. Os professores foram informados sobre a pesquisa por *e-mail* e por redes sociais, e também foram abordados em reuniões, cursos de formação e em seus locais de trabalho, durante os intervalos entre as aulas, mediante a devida autorização. Foi também utilizada a estratégia do efeito “bola de neve” para ampliar a amostra de participantes. O questionário sociodemográfico e as escalas foram acessados por meio de um formulário no *Google Forms*, após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação na pesquisa foi voluntária.

Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados estatisticamente com o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. A descrição do perfil da amostra, de acordo com as variáveis estudadas, foi realizada por meio de tabelas de frequência para as variáveis categóricas, apresentando valores de frequência absoluta (n) e percentual (%). As variáveis numéricas foram descritas por meio de estatísticas descritivas, apresentando valores de média e desvio padrão. Para avaliar a normalidade da distribuição das variáveis numéricas, foram aplicados os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. Os resultados indicaram desvios da normalidade em pelo menos parte das variáveis analisadas, o que justificou a adoção de testes estatísticos não paramétricos nas análises subsequentes. Essa escolha metodológica visa garantir maior robustez às inferências, uma vez que os testes não paramétricos não exigem o pressuposto de normalidade na distribuição dos dados. O teste de *Kruskall Wallis* foi empregado para verificar a existência de diferenças significativas entre as variáveis. Adicionalmente, a matriz de correlação de *Spearman* foi utilizada para identificar possíveis relações entre as crenças de autoeficácia dos professores, incluindo a eficácia pessoal e a eficácia do ensino. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0.05$.

Resultados e discussão

A análise dos dados apresentados neste estudo suscita discussões significativas sobre a interpretação desses números no âmbito da pesquisa. Esses dados fornecem uma perspectiva valiosa sobre a autoeficácia pessoal e do ensino. A Tabela 1 mostra a Matriz de Correlação de Spearman, que analisa possíveis relações entre as crenças de autoeficácia.

Tabela 1 - Média (M) e Desvios padrão (Dp) relacionados aos fatores de eficácia pessoal e eficácia do ensino e as correlações, conforme a Matriz de Spearman

	M	Dp	Eficácia Pessoal	Eficácia do Ensino
Eficácia Pessoal	3,86	0,52	--	0,754**
Eficácia do Ensino	3,44	0,48		--

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os resultados apontam para uma correlação positiva altamente significativa (0,754**) entre a eficácia pessoal dos professores e a eficácia do ensino. A análise sugere que a confiança e a competência pessoal dos professores desempenham um papel crucial na eficácia do ensino. Essa ideia está em consonância com a teoria da autoeficácia de Bandura (1986), que argumenta que acreditar na própria habilidade de executar tarefas com sucesso pode aprimorar o desempenho. Segundo Tchannen-Moran (1998), maior autoeficácia resulta em maior esforço e persistência, o que leva a um melhor desempenho e, conseqüentemente, a maior eficácia. Ou seja, a experiência de sucesso fortalece a crença do professor em sua própria eficácia.

Conforme observado nos resultados, é relevante destacar que os dados obtidos apresentam altos escores. Considerando que a autoeficácia é, por definição, uma crença subjetiva autorreferida, avaliada geralmente por meio de escalas de autorrelato, é necessário atentar para possíveis vieses nesse tipo de instrumento. Alexander (2008) ressalta a necessidade de cautela ao usar exclusivamente medidas de autorrelato, pois os participantes podem ocultar suas verdadeiras crenças para manter uma imagem socialmente aceitável. Ademais, nem todos os indivíduos têm a clareza sobre seus próprios estados internos, o que pode influenciar a precisão de suas respostas.

A pesquisa também revelou que as pontuações de eficácia pessoal são superiores à eficácia do ensino nas variáveis estudadas. Bzuneck (1996) igualmente encontrou essa tendência em outros estudos. A forma pela qual os itens do instrumento de Woolfolk e Hoy

(1990) foram propostos pode ter influenciado essa tendência, especialmente porque a maioria dos itens de eficácia do ensino são formulados de forma negativa, enquanto os de eficácia pessoal são todos positivos. Este fato pode ter levado a maior concordância com os itens de eficácia pessoal, levando a escores mais altos.

A tabela 2 apresenta a análise descritiva da autoeficácia, considerando diversas faixas etárias dos professores.

Tabela 2 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da faixa etária.

Faixas etárias	Faixa etária I			Faixa etária II			Faixa etária III			
Fatores	N	M	Dp	n	M	Dp	n	M	Dp	p
Eficácia pessoal	89	3,82	0,52	124	3,87	0,50	119	3,86	0,55	0,543
Eficácia do ensino	89	3,89	0,53	124	3,42	0,42	119	3,44	0,49	0,628

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A análise dos dados da Tabela 2 revelou que a autoeficácia dos professores não apresenta diferenças significativas em relação à faixa etária, seja para a eficácia pessoal ou para eficácia do ensino. Contudo, é importante notar que, no aspecto da eficácia do ensino, os professores na faixa etária I (18 a 35 anos) demonstram uma autoeficácia mais pronunciada, em comparação com as faixas etárias II (36 a 45 anos) e III (46 a 60 anos).

O resultado é consistente com o estudo de Bzuneck (1996), que observou que os professores do Ensino Fundamental, particularmente aqueles na faixa etária mais avançada e com mais tempo de serviço, apresentaram escores significativamente mais baixos na medida de crença na eficácia do ensino. No entanto, isso não foi observado em relação à eficácia pessoal. Esses professores demonstraram descrença significativa na capacidade de exercerem influências decisivas sobre seus alunos.

Ndabankulu *et al.* (2022) acrescentam que os comportamentos manifestados pelos professores em sala de aula estão intrinsecamente ligados às suas crenças. Professores que demonstram altos níveis de autoeficácia tendem a ter mais sucesso nos primeiros anos de ensino. Portanto, segundo os autores, é decisivo identificar as necessidades e desafios enfrentados pelos professores iniciantes, a fim de fornecer o apoio necessário para desenvolver um profissional de alta qualidade. Tschannen-Moran (1998) enfatiza que o

suporte aos professores no desenvolvimento de crenças de autoeficácia no início de suas carreiras resultará em benefícios duradouros.

A Tabela 3, a seguir, apresenta as Médias (M), Desvio padrão (Dp) e o nível de significância (p) em relação ao tipo de escola onde os professores atuam.

Tabela 3 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio Padrão (Dp) de acordo com o tipo de escola de atuação.

Tipos de escolas	Conveniada			Privada			Pública			p
	N	M	Dp	n	M	Dp	n	M	Dp	
Eficácia pessoal	22	3,84	0,60	69	3,82	0,37	239	3,86	0,54	0,002*
Eficácia do ensino	22	3,43	0,51	69	3,43	0,25	239	3,44	0,52	0,304

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam diferenças significativas na eficácia pessoal entre professores de instituições de ensino variadas (conveniada, privada e pública). Observou-se que os professores de escolas públicas demonstraram uma eficácia pessoal superior, enquanto os de escolas privadas exibiram uma eficácia menor ($p=0,002^*$).

Esses resultados evidenciam a diversidade de condições presentes nas escolas, em que a autoeficácia de um professor pode ser influenciada por uma série de fatores, muitos dos quais são específicos para o contexto individual do professor e da escola. Ou seja, a autoeficácia pode variar significativamente dependendo do ambiente de atuação.

Portanto, a eficácia dos professores é fortemente dependente das circunstâncias em que se encontram. Alguns professores podem sentir-se eficazes ao ensinar um grupo específico de alunos em um determinado contexto, enquanto podem considerar-se menos produtivos em um ambiente diferente (Ndabankulu et al., 2022).

Em relação à eficácia do ensino, o teste de Kruskal-Wallis não indicou diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes tipos de escolas ($p=0,304$). Esta constatação sugere que, independentemente da situação educacional, os professores conseguem sustentar um elevado grau de eficácia no ensino.

Na Tabela 4, a seguir, são apresentadas a autoeficácia dos professores em relação aos diferentes níveis de ensino.

Tabela 4 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da atuação.

Atuação (n)	EI (14)		EF 1 (106)		EF 2 (74)		EM (101)		EJA (9)		Ed Esp (16)		SRM (12)		p
Fatores	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Eficácia pessoal	3,9	0,7	3,8	0,5	3,8	0,4	3,8	0,5	4,2	0,8	4,2	0,7	3,9	0,6	0,081
Eficácia do ensino	3,3	0,4	3,4	0,4	3,5	0,4	3,4	0,4	4,0	0,6	3,7	0,9	3,4	0,7	0,028*

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A pesquisa, conforme indicado na Tabela 4 ($p=0,028^*$), apresentou diferenças significativas na eficácia do ensino entre professores que atuam na Educação Infantil (EI) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados indicam que a especificidade de ensino tem impacto na eficácia percebida pelos professores. As crenças de autoeficácia, que se relacionam com a confiança do professor na sua habilidade de planejar e executar ações de ensino efetivas em um contexto específico, são fundamentais para o sucesso do ensino, conforme apontado por Tchannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998). Ademais, Heng e Chu (2023) destacam que professores confiantes tendem a se dedicar mais ao seu trabalho.

Pode-se supor, pelos resultados apresentados, que o fato de os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentarem a maior média pode estar relacionado ao fato de que professores com fortes crenças de autoeficácia tendem a apresentar atitudes inovadoras, comprometimento e competência no ensino, além de adotar estratégias eficazes para estudantes com aprendizagem desafiadora, resultando em maior progresso. Eles também estabelecem um ambiente propício para um ensino de qualidade (Bzuneck; Guimarães, 2003).

A diversidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que engloba diferentes níveis de experiência escolar e contextos variados, requer uma metodologia distinta do ensino regular. Isso é necessário para atender às demandas específicas desses estudantes nos níveis Fundamental I, II e Médio (Caetano; Alliprandini, 2023). Nina *et al.* (2022) salientam que, à medida que as escolas se tornam mais inclusivas, os professores precisam modificar suas práticas e métodos de ensino para melhor atender aos estudantes com habilidades variadas. Segundo esses autores, os professores especializados participam mais frequentemente de formação continuada. Assim, a legislação brasileira evidencia a

necessidade de formação adequada para aqueles que atuam, inclusive, nesta modalidade de ensino. Portanto, a educação permanente e o desenvolvimento profissional são aspectos positivos que contribuem para a eficácia do ensino especializado.

Quanto à eficácia pessoal, não foram observadas diferenças significativas com base no tipo de ensino em que os professores atuam. Por último, é apresentada a Tabela 5, que discute a eficácia pessoal e a eficácia do ensino dos professores, considerando o nível de escolaridade em Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado).

Tabela 5 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) conforme o nível de escolaridade.

Nível de escolaridade	Pós-graduação Especialização			Pós-graduação Mestrado			Pós-graduação Doutorado			p
	N	M	Dp	n	M	Dp	n	M	Dp	
Fatores										
Eficácia pessoal	224	3,64	0,57	78	3,86	0,36	28	3,89	0,45	0,296
Eficácia do ensino	224	3,41	0,53	78	3,44	0,34	28	3,47	0,38	0,333

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Embora não tenham sido identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de formação, os professores com Doutorado mostram um nível mais elevado de eficácia pessoal, com uma média ($M=3,89$), em comparação com os níveis apresentados pelos participantes com Especialização (3,64) e Mestrado (3,86). Observa-se uma tendência de aumento da eficácia pessoal à medida que o nível de Pós-Graduação aumenta. Apesar do destaque para o Doutorado, a tendência predominante é de um nível moderado de eficácia pessoal e eficácia do ensino entre os professores, independentemente do nível de Pós-Graduação.

Stupnisky (2018) sugere que uma parcela dos professores percebe o ensino como uma oportunidade para facilitar a aprendizagem dos estudantes, compartilhando de maneira criativa seu saber e vivência. Esses professores, impulsionados por um interesse inerente ou prazer em ensinar, tendem a adotar métodos de ensino avançados, já que um envolvimento intenso pode estimular a inovação e a excelência no ensino. Em contrapartida, existem professores que podem optar por estratégias menos eficientes, considerando o ensino como uma exigência remunerada de seu trabalho que provoca ansiedade ou monotonia.

Consequentemente, pode-se inferir que a diversidade de abordagens e atitudes em relação ao ensino entre os professores é vasta. Alguns professores, altamente engajados e

inovadores, contrastam com outros que veem o ensino como uma tarefa remunerada que provoca ansiedade ou tédio, sendo possivelmente menos eficazes. Essa variedade pode explicar o nível moderado de eficácia geral observado, que se mantém, independentemente do nível de Pós-Graduação.

Considerações finais

Este estudo, embasado nos princípios da Teoria Social Cognitiva (TSC), teve como objetivo analisar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia para o ensino entre professores da Educação Básica. Os resultados mostraram que professores com forte crença em suas próprias capacidades (eficácia pessoal) tendem a acreditar que podem ensinar seus alunos de maneira eficaz (eficácia do ensino).

Entre as limitações desta pesquisa, observaram-se pontuações elevadas nas categorias medidas. Supõe-se que os participantes possam ter expressado opiniões socialmente mais aceitas, possivelmente ocultando suas verdadeiras convicções e percepções. Essa tendência para atender às expectativas sociais pode ter afetado a veracidade das respostas dos participantes. Assim, muitos indivíduos enfrentam desafios ao discernir seus sentimentos internos e sua intensidade, mesmo quando confrontados com declarações explícitas na escala. Essa dificuldade de autoavaliação pode ter influenciado os resultados aqui apresentados.

Portanto, conclui-se que é necessário ser mais cauteloso ao depender apenas de escalas de autorrelato. Embora sejam ferramentas valiosas na pesquisa, elas têm suas limitações e, se possível, devem ser usadas em conjunto com outros métodos para obter uma compreensão mais completa da investigação. Pesquisas futuras poderiam considerar o uso de métodos adicionais, como entrevistas ou observações, para complementar os dados coletados por meio de escalas de autorrelato. Isso ajudaria a mitigar algumas das limitações associadas ao uso exclusivo de escalas de autorrelato e proporcionaria uma visão mais precisa da análise.

O presente estudo sugere várias direções para futuras averiguações. Entre elas, destaca-se a necessidade de aprofundar os construtos de autoeficácia dos professores, considerando variáveis como gênero, tempo de experiência no magistério, número de estudantes por turma e a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar de

esses fatores não terem sido explorados nesta pesquisa, infere-se que eles possam trazer implicações significativas e influenciar os resultados de estudos futuros.

Por fim, espera-se que este trabalho possa estimular discussões mais abrangentes sobre a motivação e o sucesso dos estudantes, que são influenciados pelas crenças de autoeficácia dos professores. Assim, as conclusões e percepções obtidas por meio deste estudo podem ser extremamente valiosas para a comunidade escolar. Ressalta-se, contudo, a necessidade de desenvolver mais estudos, pois apoiar os docentes na elevação do nível de autoeficácia para o ensino é essencial para alcançar os resultados educacionais mais satisfatórios.

Referências

ALEXANDER, Patricia A. Charting the course for the teaching profession: the energizing and sustaining role of motivational forces. **Learning and Instruction**, v. 18, n. 5, p. 483-491, 2008.

BALORAN, Erick; HERNAN, Jenny. Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic. **Preprints** 2020, 2020070599. Disponível em: <https://doi.org/10.20944/preprints202007.0599.v1>. Acesso em 06 ago. 2025.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Editora Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman, 1997. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/220140280?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Baroudi, Sandra; Shaya, Nessrin. Exploring predictors of teachers' self-efficacy for online teaching in the Arab world amid COVID-19. **Inf Technol**, v. 27, p. 8093-8110, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10946-4>. Acesso em: 20 out. 2022.

BZUNECK, José A. Crenças de autoeficácia de professoras do 1.º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, p. 57-89, 1996.

BZUNECK, José A.; Guimarães, Sueli E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, p. 137-143, 2003.

CAETANO, Marta O. R.; ALLIPRANDINI, Paula M. Z. Aprendizagem autorregulada em alunos da Educação de Jovens e Adultos: análise da produção científica nacional. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-21, 2023.

COELHO, Paulo S.; SILVA, Raimundo N. S. da. Um estudo exploratório sobre as metodologias empregadas em pesquisas na área de contabilidade no EnANPAD. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 4, n. 8, p. 139-159, 2007.

COUTINHO, Clara P. Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. **Psicologia Educação e Cultura**. v. 12, n. 1, p.143-169, 2008.

HENG, Qinzhi; CHU, Lina. Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. **Frontiers in Psychology**, v. 14, p. 1160681, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>. Acesso em: 29 out. 2023.

HOY, Anita W.; HOY, Wayne K.; DAVIS, Heather A. Teachers' Self-Efficacy Beliefs. In: **Handbook of motivation at school**. NY: Routledge Editors, 2009. p. 641-668.
NARAYANAN, Madhu; ORDYNANS, Jill G. Meaning Making and Self-Efficacy: teacher reflections through COVID-19. **Teacher Educator**, v. 57, n. 1, p. 26-44, 2022.

NINA, Karla C. F. et al. Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. **Ciências Psicológicas**, v. 16, p. 45-60, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2436>. Acesso em: 29 out.2023.

NDABANKULU, Amanda; MULLER, Marguerite; TSOTETSI, Cias T. COVID-19 Pandemic in Schools: an exploration of the self-efficacy of beginner teachers in Qwaqwa. **E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences**, v. 3, n. 11, p. 238-251, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.38159/ehass.2022sp31119>. Acesso em: 29 out 2023.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e aut-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. P.97-113.

PERERA, Harsha N.; JOHN, Jennifer E. Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: relations with teacher and student outcomes. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 101842, 2020.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméia R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

RAUEN, Fabio J. Pesquisa científica: discutindo a questão das variáveis. In: Simpósio sobre Formação de Professores, 4. 2012. **Anais [...]** Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, de, v. 7, p. 1-14, 2012.

SALLES, Willian N. et al. Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. **Journal of Physical Education**, v. 31, 2020.

STUPNISKY, Robert H. et al. Faculty members' motivation for teaching and best practices: testing a model based on self-determination theory across institution types. **Contemporary Educational Psychology**, v. 53, p. 15-26, 2018.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita W.; HOY, Wayne K. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research Summer**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.
Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>. Acesso em: 20 out. 2022.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and teacher education**, v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001.

WOOLFOLK, Anita E.; HOY, Wayne K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 81-92, 1990.

Sobre as Autoras

Tereza Mieke Kato Franco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e licenciada em Pedagogia, ambos pela Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: terezakato.franco@uel.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1950-2680>

Paula Mariza Zedu Alliprandini

Pós-Doutora junto ao Departamento de Psicologia da Cornell University, Ithaca, USA. Professor Associado junto ao Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: paulaalliprandini@uel.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4677-4258>

Recebido em: 20/03/2024

Aceito para publicação em: 29/07/2025