

2022



AUTOEFICÁCIA DOCENTE: UM SUPORTE PARA A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR?

*Elis Renata de Britto Santos, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
elisbritto26@gmail.com*

*Silvia Brilhante Guimarães, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
silvia_brilhante@puc-rio.br*

Resumo.

Nos últimos anos houve um significativo aumento de ingressantes no Ensino Superior, devido ao incentivo de várias políticas públicas no Brasil, visando a qualificação da mão de obra para serem inseridas rapidamente no mercado de trabalho e o país possa aproveitar melhor o período do bônus demográfico. Contudo, além dessa preocupação, este ensaio teórico também ressalta a dificuldade da permanência desses estudantes no Ensino Superior, já que cada vez mais a universidade está recebendo alunos com um background acadêmico muito diverso e precário.

Diante desse novo cenário, a universidade preocupa-se cada vez mais com a permanência e o abandono dos alunos dos seus respectivos cursos, em função de variadas razões de cunho pessoal, contextual e psicológico. Portanto, buscando compreender melhor este último aspecto, este ensaio teórico sinaliza a importância da prática pedagógica do professor universitário, na construção da relação intrínseca entre aluno e conhecimento. E esta ainda pode representar um aliado no enfrentamento dos desafios no primeiro ano de graduação.

Este trabalho possui o propósito de lançar luz em mais um elemento que pode fortalecer a relação professor universitário e aluno, através do fortalecimento da confiança do aluno para estudar. Nesse sentido, este ensaio teórico afirma que a relação professor-aluno desenvolvida na sala de aula baseia-se na prática pedagógica do professor. Todavia é importante lembrar que essa prática está pautada na crença pedagógica que o docente possui para ensinar (autoeficácia docente).

A autoeficácia docente consiste no julgamento que o professor faz da sua capacidade para ensinar um determinado conhecimento aos seus alunos. Em vista disso, essa crença influencia desde a escolha dos conteúdos a serem ensinados até os métodos e as técnicas que serão utilizados na aula. Dessa forma, este trabalho acredita que o professor com uma elevada crença de autoeficácia docente se sente mais confiante para ensinar aos seus alunos, persistindo diante dos obstáculos, desenvolvendo novas estratégias, apresentam-se mais maleáveis as mudanças e constroem o conhecimento em parceria com alunos.

Dessa forma, este estudo conclui que a autoeficácia docente influencia a relação que é construída entre professor e aluno e esta por sua vez pode ser um componente para fortalecer a confiança dos alunos para estudar (autoeficácia acadêmica). Representando que estudantes universitários mais confiantes da sua capacidade de aprender, se tornam mais motivados e menos propensos ao abandono do Ensino Superior.

2022



Palavras-Chave: Autoeficácia Docente, Ensino Superior, Permanência Estudantil, Prática Docente.

1. Introdução

A temática do ingresso no Ensino Superior bem como, a permanência dos discentes são temas amplamente discutidos pela Psicologia Educacional. Este período caracteriza-se como muito difícil para os estudantes universitários porque apresenta-se com muitas mudanças e adaptações para aqueles que estão saindo da Educação Básica e iniciando sua formação profissional.

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é repleta de desafios, pois os estudantes ao entrar na universidade estão diante de um novo contexto institucional, interpessoal e acadêmico. Nesse sentido, o universitário ingressante não enfrenta uma simples modificação de ambiente e do corpo docente, mas perpassa pelo redemoinho de transformações da adolescência para a fase adulta com mudanças fisiológicas, cognitivas, psicológicas e sociais, já que estão na iminência da escolha profissional.

Dessa forma, a chegada dos estudantes no Ensino Superior é um fenômeno multifacetado. Exigindo dos alunos o recolhimento de todo o seu arcabouço de conhecimento prévios, assim como necessitam desenvolver habilidades, competências e estratégias que antes não eram exigidas deles, já que é esperado alunos mais participativos, críticos, criativos, autônomos e autorregulados.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe um debate teórico com foco na prática docente, mas especificamente na confiança que o professor possui na sua capacidade para ensinar (crença de autoeficácia docente) e de que modo essa crença pode ofertar um apoio aos jovens estudantes universitários na busca de um caminho menos penoso no primeiro ano da graduação.

O presente trabalho lança luz nas crenças dos professores, já que toda ação docente é permeada pelas opiniões, experiências e princípios de cada um. Da mesma forma que o professor só ensina quando sabe, ele também só o faz quando se sente confiante para realizar tal tarefa. Portanto, é de extrema relevância conhecer a crença de autoeficácia docente, principalmente porque esta pode impactar a confiança dos estudantes universitários ingressantes para estudar (autoeficácia acadêmica).

O caminho teórico desenvolvido neste ensaio demonstra o que são crenças pedagógicas e sua importância para o trabalho docente, em especial, a confiança em si mesmo para lecionar (autoeficácia docente). E de que forma a autoeficácia docente pode ser um relevante aspecto para o fortalecimento da confiança do próprio aluno para aprender. Nesse sentido, o trabalho conclui que este construto e a relação entre autoeficácia do professor e a dos alunos pode representar caminhos diferentes para pesquisas futuras em busca da compreensão de quais elementos podem contribuir para permanência dos alunos no Ensino Superior.

2. Crenças Pedagógicas

Para Borg (2001) a crença é um conjunto de proposições ou ideias elementares das pessoas ligada às suas experiências de vida, conscientes ou não, que são vistas como verdade pelo indivíduo que as possui. Estas estão próximas à emoção e servem como guia para o pensamento e consequentemente

2022



para o comportamento do sujeito, isto é, funcionam como um mediador entre o pensamento e ação de um indivíduo e por isso “regulam” a sua conduta.

As crenças possuem um caráter ativo e de contínua transformação sendo influenciadas a partir das diferentes histórias de vida, das experiências vivenciadas pelo sujeito, das várias aprendizagens e dos aspectos histórico-socioculturais. De acordo com o significado e a intensidade das experiências nas quais as crenças foram construídas, tornam-se mais ou menos resistentes às mudanças, isto é, estão relacionadas com a sua relevância para o sujeito (centralidade da crença). Assim, quanto mais centralizada for a crença, maior será a resistência para a mudança, portanto maior será a repercussão na reestruturação do sistema de crenças (Oliveira, 2001).

Na Educação, o professor é a figura central do processo de mediação pedagógica entre o conhecimento e o aluno, logo compreender como este profissional articula seus pensamentos, suas decisões e seus comportamentos intimamente ligados às suas crenças são primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. As crenças vinculam as percepções e os julgamentos dos professores determinando a sua conduta na aula (Navarro, 2007).

Os professores possuem diferentes tipos de crenças, como por exemplo, crenças sobre os conteúdos, os métodos de ensino, os alunos, o contexto, as metas educacionais, a autoestima, o autoconceito e a autoeficácia. E estas promovem um forte impacto nas decisões e nos valores relacionados à prática pedagógica. Sendo conhecidas de uma maneira geral como crenças educacionais, pedagógicas ou docentes (Pajares, 1992; Oliveira, 2001).

As crenças educacionais funcionam como filtros ou lentes através dos quais os professores processam as informações, os valores, as regras e as expectativas em relação ao ensino. E através delas realizam suas ações, ou melhor, suas práticas pedagógicas. Para Borg (2001), as crenças docentes correspondem a capacidade do indivíduo de ensinar ou de auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa realiza um recorte teórico para compreender melhor a relação das crenças pedagógicas docentes e a contribuição delas para a permanência dos estudantes no Ensino Superior logo após o ingresso. E para entender essa relação, o estudo baseia-se no construto da crença de autoeficácia defendida pelo psicólogo canadense Albert Bandura.

3. Autoeficácia

A autoeficácia é um julgamento pessoal da competência que um indivíduo possui para realizar uma tarefa. Essa crença auxilia o mesmo na escolha do que fazer, ou melhor, a seleção das tarefas é influenciada pelo sentimento de confiança do indivíduo em realizá-la, logo quanto maior o senso de autoeficácia, maior a persistência diante dos desafios (Azzi, Vieira, Iaochite, Ferreira & Guerreiro-Casanova, 2014).

A crença de autoeficácia é a base da agência humana porque é a mola propulsora do comportamento do indivíduo. Para Bandura (1997, p.3) autoeficácia corresponde: “as crenças do indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”.

2022



Dessa forma, as crenças da autoeficácia são um determinante crítico da agência pessoal, já que ajustam o pensamento e o comportamento dos indivíduos (Pajares & Olaz, 2008). Essas crenças representam a base para a motivação humana porque regulam as ações, o comprometimento e o estado emocional dos indivíduos, logo esses elementos são sustentados pelo que as pessoas acreditam e não necessariamente pelo que realmente representam (Bandura, 1997).

A autoeficácia representa o senso de competência e confiança do sujeito nas suas próprias habilidades para uma tarefa em um determinado contexto através dos processos cognitivos e do controle das distintas situações do meio social. É importante enfatizar que a autoeficácia não é uma habilidade do indivíduo para realizar uma ação, mas sim o julgamento da sua competência em executá-la.

A autoeficácia não é suficiente para que o indivíduo obtenha os resultados de sucesso esperado, portanto é preciso o equilíbrio entre as crenças, os conhecimentos e as habilidades. Podem existir situações em que as pessoas com alta autoeficácia e adequadas habilidades não consigam desenvolver seus comportamentos de acordo com suas crenças demonstrando inconsistências entre o que creem e suas práticas porque as capacidades pessoais não são sensíveis para tal feito ou porque carecem de recursos ou ainda percebem os obstáculos sociais. Em vista disso, os desafios reais ou imaginários fazem com que as pessoas não executem determinadas ações mesmo crendo nas suas competências.

Essa situação também ocorre porque algumas pessoas supervalorizam ou desvalorizam suas capacidades apresentando julgamentos errados impactando em todo o processo subsequente. Posto isto, algumas pessoas podem permanecer desenvolvendo tarefas desajustadas com suas crenças porque estas não produziram consequências muito relevantes ao sujeito, assim como, também impactaram pouco o seu bem-estar ou ainda não impulsionaram o replanejamento (Navarro, 2007).

A crença de autoeficácia não é inata, imutável e nem um traço pessoal do indivíduo que determinará como deve agir em todas as suas atividades. Todavia, é compreendida como julgamentos do indivíduo sobre sua competência a cerca de um desafio é sensível a mudanças diante das diferentes situações do cotidiano (Azzi, Costa, Pedersen & Maciel, 2021). Portanto, “precisam ser medidas em termos de julgamentos particularizados de capacidade que pode variar entre domínios de atividade, sob diferentes níveis de demanda da tarefa dentro de um determinado domínio, sob diferentes circunstâncias” (Bandura, 1997, p. 42).

Os indivíduos com elevada crença de autoeficácia vislumbram situações possíveis, oportunidades, cenários de êxito proporcionando um guia positivo para o seu desempenho. Entretanto, o contrário também pode ocorrer através de julgamento ineficaz das competências permitindo a previsão de situações incertas e circunstâncias de fracasso denegrindo a motivação e o desempenho.

Olhando para o campo educacional, especificamente para o papel do professor percebe-se que ensinar é um processo complexo e dependente de variadas interações sociais, cognitivas e afetivas. Dessa forma, o professor é um personagem de destaque nessas interações e por isso é fundamental compreender a sua motivação e o seu comportamento, logo é preciso conhecer suas crenças de autoeficácia. Até mesmo porque estas podem influenciar ou modificar o comportamento deste profissional na busca por um ensino profícuo (Nascimento, Nascimento, Bruschi & Santos, 2021).

2022



3.1. Autoeficácia Docente

As crenças de autoeficácia docente intervêm no modo como o indivíduo nota, deduz, compreende, aprende e realiza as suas atividades. Em síntese, essa crença corresponde a capacidade do docente em ensinar e contribuir para a aprendizagem dos alunos (Pajares, 1992; 1996). Portanto, essas crenças refletem no comportamento do professor (prática docente), isto é, elas influenciam como esses profissionais se sentem, pensam, escolhem ou não as atividades, persistem diante dos obstáculos, assim como intervêm no grau de motivação (Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006; Azzi et al., 2014).

Segundo Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p. 783) a crença de autoeficácia docente pode ser definida como “o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”.

Nessa perspectiva, a autoeficácia docente consiste no julgamento que o professor faz das suas capacidades para alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos. Essa visão pauta-se nos ideais de Bandura de que as crenças são um fator chave na regulação da conduta, pensamento, sentimento e motivação sobre si mesmo e o próprio sistema de crença.

Bandura (1986) sinaliza que não basta o conhecimento da matéria e o domínio de um conjunto de habilidades docentes para garantir uma aprendizagem eficaz, já que a prática docente também necessita do julgamento pessoal sobre a própria capacidade para empenhar tais conhecimentos e destrezas para ensinar sob imprevisíveis e variadas circunstâncias. Portanto, a autoeficácia é a cognição mediadora entre pensamento e a ação docente.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) afirmam que o docente após julgar sua própria capacidade para ensinar, também considera o que está sendo exigido dele somado as demandas do contexto para desenvolver sua prática pedagógica. Essa avaliação permite a interpretação da relação dificuldade e habilidade/capacidade necessárias para obter sucesso na tarefa de ensinar aos alunos.

É importante frisar que a autoeficácia docente pode ser influenciada por vários fatores internos e externos, como por exemplo, o nível de capacidade, motivação, estratégias de ensino utilizadas pelo docente, os materiais, o espaço físico, os pares, a sua liderança imediata, o clima organizacional e motivacional da instituição de ensino, o suporte, entre outros (Azzi et al., 2014).

O nível de autoeficácia docente afeta diretamente as tomadas de decisão dos professores influenciando a escolha de estratégias e técnicas didáticas, a adoção de materiais, o uso do tempo, a motivação, a direção e controle da aula, o uso de práticas inovadoras, entre outras (Emery, Maher & Ebert-May, 2021; Leonardo, Murgo & Sena, 2019; Tschannern-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Professores com uma crença de autoeficácia docente mais fortalecida creem na sua confiança para ensinar e se sentem mais confiantes para criar um clima favorável na sala de aula para a aprendizagem e por conseguinte fortalecer mais suas próprias crenças e dos seus alunos (Bzuneck, 1996).

Alguns estudiosos perceberam diferenças no posicionamento dos professores de acordo com o nível da sua crença de autoeficácia docente, por exemplo, docentes com crença mais elevada na instrução dedicam-se mais tempo nas atividades acadêmicas, usam técnicas instrutivas mais complexas, se esforçam para desenvolver a aprendizagem cooperativa e ajudam os alunos com mais dificuldade. Não obstante, docentes com baixa autoeficácia docente gastam mais tempo de aula com tarefas não

2022



acadêmicas, são críticos quando cometem falhas e se preocupam menos com o desempenho dos alunos quando não alcançam os resultados esperados (Bzuneck, 1996; Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Professores com crenças mais consolidadas conseguem desenvolver novas estratégias para o ensino, enfrentam melhor as situações difíceis, apresentam mais facilidade na adequação das mudanças, aumentam seus esforços e persistências em atividades mais complexas, sentem-se mais propícios a adotar práticas inovadoras de ensino e posicionam-se como mais democráticos na sala de aula, portanto são vistos como aqueles com elevada crença de autoeficácia docente. Enquanto os docentes com níveis mais baixos de autoeficácia docente se sentem menos motivados, desistem diante dos desafios, ficam inseguros com uma classe mais indisciplinada (Navarro, 2007).

Na literatura sobre autoeficácia docente vários estudos procuraram compreender a relação entre essa crença com o processo de ensino-aprendizagem e concluíram que a autoeficácia dos professores é mais elevada quando lecionam conteúdos que se sentem mais preparados e quando os alunos são disciplinados e estão mais motivados para a aprendizagem e na motivação do próprio professor (Daumiller et al., 2021; Navarro, 2007; Tschannen-moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Woolfolk e Hoy (1990) realizaram um estudo buscando examinar a relação entre a autoeficácia docente e o modo como os docentes conduzem suas aulas, se direcionam aos alunos e se encontram motivados com a tarefa docente e concluíram que docentes com crenças mais elevadas confiam mais em seus alunos, portanto se sentem mais capazes de compartilhar a responsabilidade da aprendizagem e para resolver as dificuldades na hora da aula. Por outro lado, docentes com baixa autoeficácia não confiam em seus alunos, acreditam que estes precisam ser controlados por normas rígidas e as recompensas são extrínsecas para sua motivação. Estudos recentes ao investigar as crenças de autoeficácia docente de universitários e as abordagens de ensino. Percebendo que as crenças mais fracas denotam uma abordagem de ensino centrada no professor, sendo esta a mais comum encontrada nas pesquisas (Alenius et al., 2019; Baleghizadeh & Shakouri, 2017).

4. Conclusão

Diante do exposto neste ensaio teórico, percebe-se a autoeficácia como um importante construto da Psicologia Contemporânea e Educacional porque através dele o indivíduo expressa suas opiniões, valores e julgamentos acerca da sua capacidade para realizar uma tarefa, logo essa crença medeia o pensamento e a ação.

Buscando lançar luz nos elementos que podem auxiliar os ingressantes na continuidade da sua formação profissional, este estudo acredita que o apoio docente é de fundamental relevância, ou seja, a condução da prática pedagógica através da confiança do professor universitário para ensinar (autoeficácia docente) pode fortalecer a confiança dos estudantes para estudar, isto é, a autoeficácia acadêmica.

Portanto, o foco da discussão desenvolvida neste trabalho foi a relação entre a autoeficácia docente e a autoeficácia acadêmica construída no interior da sala de aula. O professor ao se sentir confiante para ministrar aulas sobre um determinado assunto, demonstra aos alunos o seu envolvimento na aula, a

2022



sua motivação, além de incentivar os alunos na busca do seu próprio crescimento profissional, buscando novos conhecimentos e fortalecendo sua confiança na capacidade para aprender.

O trabalho procurou construir uma relação entre autoeficácia docente e autoeficácia acadêmica, contudo não existe uma relação direta entre elas, ou seja, não basta o professor confiar na sua capacidade para ensinar que automaticamente o aluno se sentirá confiante para estudar. Contudo, o estudo acredita na importância do apoio docente através do viés psicológico.

Nesse sentido, este trabalho expõe mais uma variável que pode ser estudada em pesquisas futuras como um elemento para fortalecer os aspectos psicológicos dos alunos alimentando a confiança destes para permanecer no Ensino Superior ou diminuindo os índices de abandono. Em especial, no primeiro ano de graduação por ser um período mais tenso, devido a inúmeras questões pessoais e contextuais, podendo levar a desistência.

Referências

- Alenius, P., Aldahdouh, T. Z., Lindén, V. H. J., Al-Masri, N., El-Holy, A. & Korhonen, V. (2019). Examining Teaching Approaches, Academic Culture, and Self-Efficacy Beliefs of Instructors at a Palestinian University. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. v.31, n. 3, 390-401. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J. & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (Org.) *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas - SP: Alínea, 2006. p. 149-159.
- Azzi, R. G., Vieira, D. A., Iaochite, R. T., Ferreira, L. C. M. & Guerreiro-Casanova, D. C. (2014). Crenças de eficácia pessoal e coletiva. In: Azzi, Roberta Gurgel & Vieira, D. A. *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Série teoria social cognitiva em contexto educativo, vol. 2.
- Azzi, R. G., Costa Filho, R. A., Pedersen, S. A. & Maciel, A. C. de M. (2021). *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Belo Horizonte: Artesã.
- Baleghizadeh, S. & Shakouri, M. (2017). Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors, *Innovations in Education and Teaching International*, 54:4, 394-402. DOI: 10.1080/14703297.2015.1087329
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Borg, M. (2001). Teacher's Beliefs. *ELT Journal – Oxford Academic*. v. 55, n. 2.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de autoeficácia de professoras do 1º Grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 48, n. 4, p. 57-89.
- Daumiller, M., Janke, S., Hein, J., Rinas, R., Dickh, O. & Dresel, M. (2021). Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences. *Learning and Instruction* 76, 101458. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458>
- Emery, N., Maher, J. M. & Ebert-May, D. (2021). Environmental influences and individual characteristics that affect learner-centered teaching practices. *PLoS ONE* 16(4): e0250760. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250760>
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, v. 76, n. 4, p. 569-582.
- Leonardo, F. C. L., Murgó, C. S. & Sena, B. C. S. (2019). A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior. *EccoS – Rev Cient.*, São Paulo, n.48, p. 255-272. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8058>
- Navarro, L. P. (2007). *La autoeficácia del professor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Editora Narceas.
- Nascimento, S., Nascimento, L. M., J. Bruschi, G., & Santos, B. S. (2021). Processo de aprendizagem na sala de aula e a permanência na educação superior: percepção de estudantes sobre o uso de metodologias ativas como estratégias curriculares. *Congressos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3385>

2022



Oliveira, S. M. L. (2001). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 89 – 97.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543062003307>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, v. 66, n. 4, p. 543-578.

Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: Bandura, Albert; Azzi, Roberta & Polydoro, Soely. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p. 97-114.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, Washington, v. 68, n. 2, p. 202-248.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teacher and Teacher Education*, v. 17, p. 783-805.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>