

A CONSTITUIÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Naiá Fernandes de Andrade (UNESP/IB/Rio Claro); Roberto Tadeu laochite (UNESP/IB/Rio Claro)

EIXO TEMÁTICO 1: Formação inicial e continuada de professores para a educação básica

INTRODUÇÃO

Habilitados pelo antigo curso de Magistério, muitos docentes encontram-se atualmente inseridos em cursos superiores de Licenciatura Plena em Pedagogia, no intuito de qualificar-se e completar a formação exigida nas instituições escolares. Este período de formação propicia, por inúmeras vezes, confrontos das práticas de ensino, que compreendem os conhecimentos adquiridos pelas teorias e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Para Pimenta (1995, p. 61), “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar”. Nas práticas de ensino verificam-se as constantes dificuldades e barreiras enfrentadas diariamente pelos docentes, como enfatiza Bzuneck (2000, p. 117):

Ensinar é uma função complexa e que implica num sem-número de obstáculos, revezes, fracassos e frustrações. Fontes de tantos impedimentos à eficácia do ensino são os próprios alunos, quando desmotivados, despreparados, com baixo rendimento, por vezes agrupados em turmas numerosas; são as famílias que não cooperam nem participam; é uma certa ausência de apoio de colegas; é a própria escola com seus vícios estruturais inveterados e, por fim, as falhas do próprio sistema em que ela se insere.

Esses desafios são notados no Ensino Fundamental, momento em que o papel do professor se concentra mais na aquisição da leitura e da escrita. As constantes cobranças vindas dos diferentes segmentos da escola – direção, comunidade (pais), alunos e os próprios professores – em relação às suas práticas, os sobrecarregam, de modo que, em muitas vezes são a eles atribuídos os fracassos ou (in)sucessos dos alunos, colocando em dúvida a própria capacidade de ensinar.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como contexto de investigação, as descrições relatadas por professores do ensino fundamental em seus memoriais de formação e, como objetivo, identificar nesses relatos, elementos que possam se constituir

em fontes de constituição do julgamento que o professor faz sobre a própria capacidade para ensinar, isto é, da crença de autoeficácia docente.

APONTAMENTOS TEÓRICOS

O que é e qual é o papel da crença autoeficácia docente no ensino?

A autoeficácia docente, como construto teórico, foi elaborada a partir dos pressupostos da teoria social cognitiva proposta por Bandura (1997) e tem como definição, segundo Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p. 783), “um julgamento que o professor faz acerca das próprias capacidades de atingir objetivos da aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser mais desafiantes”.

De fato, possuir conhecimentos e habilidades para ensinar é de grande importância para o professor. Porém, isso pode não ser suficiente para ter um bom desempenho em determinadas tarefas. Segundo Bandura (1997) é fundamental que o professor tenha confiança na sua capacidade de ensinar para alcançar os objetivos do ensino que se propõe a realizar. Esse autor afirma ainda que a autoeficácia contribui para a determinação de como o professor se sente, pensa, se comporta e se motiva em relação à prática docente e em muitos casos também fora da escola.

Segundo Iachite (2007), ao fazer julgamento sobre a própria capacidade, o professor o faz, parcialmente, considerando os recursos e restrições do contexto no qual atua por meio do ensino. Elogios, resultados positivos vindos com o esforço e persistência, satisfação com o trabalho podem, por exemplo, influenciar direta e indiretamente a autoeficácia docente.

Bandura (1997) afirma que evidências indicam que a crença de autoeficácia de professores na dimensão instrucional determina, parcialmente, a realização de suas atividades docentes, pois a capacidade para lidar com aspectos extracurriculares como conseguir o envolvimento da família, da comunidade ao entorno da escola e para criar um clima positivo na escola, são tarefas que exigem um esforço extra dos professores. Bzuneck (2000) aponta que o nível de autoeficácia do professor pode influenciar até nas transformações dos comportamentos de seus alunos.

Woolfolk Hoy (2004) realça a importância do papel das crenças de auto-eficácia para o ensino quando ao destacar o seu valor funcional afirma “[...] a auto-eficácia mobiliza ferramentas cognitivas e motivacionais” (p. 5). Para a autora, ao acreditar que se pode fazer algo numa direção com algum esforço e habilidades necessárias, o foco de atenção e a ansiedade são alterados. Destaca que o professor pode contribuir, ajudando aos alunos a tornarem-se mais autoconscientes, e ensinando-os a regular a própria

autoeficácia para aprender. O professor pode, ainda, segundo a autora, ajudar a si próprio, tendo consciência de quais situações favorecem à construção de suas próprias crenças de eficácia para ensinar.

Como a autoeficácia docente é construída?

Bandura (1977) postulou a existência de quatro fontes de informação que influenciam a formação das crenças de autoeficácia. Segundo o autor, para compreender como a autoeficácia se constitui no indivíduo, é necessário compreender como este processa, atribui significado e valor pessoal à informação advinda das várias situações que vivencia como professor. É necessário também, compreender como a informação é avaliada cognitivamente pela auto-reflexão que o indivíduo realiza e, tão importante quanto identificar a origem da informação, isto é, a fonte, é compreender como os indivíduos avaliam e integram essa informação que contribuirá para o estabelecimento das crenças de autoeficácia para uma dada atividade.

No contexto da docência e a partir da postulação teórica feita por Bandura (1997), segundo Laochite (2007), as fontes de informação da autoeficácia docente se manifestam dentro de quatro possibilidades: pelas experiências diretas de domínio, pelas experiências de observação de modelos, pela persuasão verbal (social) e pelos estados psicofisiológicos.

No contexto da docência, as fontes de informação da auto-eficácia docente se manifestam dentro dessas quatro possibilidades e estão relacionadas com as situações vivenciadas no transcorrer das mais diversas situações ligadas à prática pedagógica, como, por exemplo, no manejo da sala, na proposição de tarefas adequadas ao nível dos alunos e na respectiva mediação quando na realização das tarefas solicitadas, na mobilização dos alunos para aprenderem, nos encontros pedagógicos com a direção, supervisão e demais colegas da escola, em situações de reuniões com pais etc.

As experiências de ensino vividas diretamente (experiências diretas de domínio) pelo professor no cotidiano da prática pedagógica se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. Um dos aspectos importantes desse tipo de fonte e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa é o fornecimento de informação acerca da capacidade e não apenas o desempenho obtido pelo professor.

Um segundo caminho de construção das crenças de auto-eficácia é por meio das experiências aprendidas via observação de modelos sociais. Isto é, à medida que se observa direta ou indiretamente o esforço e a persistência de pessoas na realização de um dado comportamento, cujas características sejam similares (ainda que isso não seja o fator principal, mas pode potencializar a informação) às do observador, isso pode gerar a

percepção de que também se pode ser capaz de se comportar da mesma forma. A respeito do potencial dessas experiências na constituição e aumento da crença de auto-eficácia Bandura (1997, p. 88) destaca que “[...] modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente”.

No que se referem às experiências vicárias no campo da docência, observar outros professores ministrando aulas, assistir filmes e vídeos relacionados à docência são alguns dos exemplos de como esse tipo de fonte pode contribuir para formação da auto-eficácia docente. Para Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998), professores considerados como modelos de sucesso são bases para mostrar que ensinar pode ser uma tarefa possível de ser manejada e que os recursos pessoais e do contexto podem ser adequados.

A persuasão social pode ser entendida como outra fonte de informação que influencia no julgamento sobre as crenças de capacidade. A persuasão social funciona na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, para que haja um aumento do esforço e de forma contínua, principalmente quando há a necessidade de superação dos desafios presentes na atividade e no contexto em que esta é desenvolvida. Além dessa função, a persuasão pode favorecer as crenças de auto-afirmação de maneira que estas criam auto-incentivos para o desenvolvimento do nível de habilidade, de crenças de auto-eficácia e podem fornecer informação de desempenho por meio de feedback (BANDURA, 1997).

Bandura (1986, 1997) afirma que o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença, depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão. Afirma, ainda, que apenas dizer às pessoas o quanto são capazes, pouco contribui para o fortalecimento das crenças de auto-eficácia, uma vez que melhor seria se estas pessoas aumentassem o nível de habilidade pessoal na atividade, já que a persuasão social serve como parte de um conjunto de procedimentos para o ganho de habilidade e de confiança na atividade, para a diminuição da incerteza de que se pode ser capaz de realizar, aspectos esses que poderão interferir na constituição da auto-eficácia.

A quarta fonte de informação da crença de auto-eficácia é denominada de estados fisiológicos e afetivos. O desencadeamento de diferentes reações psicofisiológicas – sudorese excessiva, queda de pressão arterial, alteração da frequência cardíaca, dor, fadiga, ansiedade, medo, confiança excessiva podem alterar a crença de quão competente alguém pode se avaliar e assim diminuir (ou não) a mobilização de esforços para a realização de uma dada tarefa (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY & HOY, 1998).

Quanto aos estados afetivos Bandura (1997) encontrou relações entre as crenças de auto-eficácia e os estados de humor. Os resultados de estudos que investigaram essas relações apóiam a afirmativa de que o impacto do humor sobre as crenças de auto-eficácia é parcialmente mediado pela lembrança seletiva das experiências passadas de sucesso e fracasso que um indivíduo armazena na memória.

MÉTODO

Os dados da pesquisa foram coletados em seis memoriais de formação, identificados no estudo de M1 a M6, de um curso de pedagogia de um programa de formação de professores em exercício, oferecido por uma universidade estadual paulista. Para seleção destes memoriais, recorremos à biblioteca digital desta universidade, onde utilizamos os termos de busca *memorial* e *ensino fundamental* como palavras-chave, resultando em oito trabalhos: uma tese de doutorado, um memorial sobre educação infantil e seis memoriais sobre ensino fundamental. Dos trabalhos encontrados, optou-se por excluir a tese e o memorial sobre educação infantil, cujo contexto e conteúdo não atendiam aos critérios estabelecidos.

Elaborou-se para o estudo uma planilha que pudesse alocar as informações e apontamentos extraídos dos memoriais. Juntamente com essa elaboração e a partir do referencial teórico, foram criadas categorias de análise, a saber: a) ambientes de formação, b) professores ao longo da escolarização (modelos), c) formação/atuação profissional, d) aspectos relacionados com próprio professor-estudante. Foram realizadas várias leituras do mesmo documento, com a finalidade de, a partir de uma leitura mais geral, identificar os aspectos nos relatos que atendessem às categorias elaboradas *a priori*. A cada leitura, buscou-se confirmar se os recortes feitos atendiam aos critérios estabelecidos. Os resultados a seguir estão descritos conforme as categorias pré-estabelecidas e são discutidos à luz da literatura de base.

RESULTADOS E DISCUSSÃO PRELIMINARES

a) Ambientes de formação

“[...] Nunca desisti, um dos motivos é porque eu gostava de ir à escola, me sentia bem e também porque *meus pais nunca me deixariam desistir!*” (M1, p. 7, 2005).

Se por um lado, a qualidade do ensino ofertado pelo professor, a organização escolar, as metodologias/estratégias de ensino, o apoio pedagógico fornecido aos professores são apontados como aspectos que podem contribuir para a melhoria do

sistema escolar e aprendizagem do aluno (POLONIA & DESSEN, 2005), por outro, evidencia-se o papel da família como sendo fundamental para que esses processos venham se consolidar. Segundo esses autores, além do planejamento e a implementação do programa curricular, há que se considerar que a aprendizagem do aluno é evidenciada quando é cercada de atenção da família e da comunidade.

Na medida em que a família oferece suporte e reforça a necessidade de estudar, contribui para a criação de um ambiente promotor de aprendizagem, fato que favorece a geração de confiança naquele que aprende. Na perspectiva da autoeficácia, é possível equacionar o valor do papel da família como um dos elementos ambientais da reciprocidade triádica (ambiente, indivíduo e comportamento) postulada por Bandura (1986) e que, ao se relacionar com o conhecimento, as crenças e os valores das crianças, pode gerar comportamentos que venham a fortalecer (ou não) a crença sobre a própria capacidade de elas aprenderem.

De acordo com os memoriais analisados, é possível constatar que os incentivos dos pais foram determinantes fundamentais no comportamento de professores quando eram alunos, em relação, por exemplo, à leitura “[...] meus pais sempre estimularam a leitura e a aquisição do conhecimento [...]” (M1, 2005, p. 6). Noutro memorial, é possível identificar esse aspecto nos detalhes contados pela professora

Mamãe, com muito amor, carinho e dedicação, foi a grande causadora do meu despertar para a “leitura de mundo”. Através de sua sabedoria adquirida pela vida, e para o mundo da leitura através das histórias que nos contava ao cair da tarde, debaixo de uma imensa seringueira (M2, 2008, p. 9).

b) Professores ao longo da escolarização

Esta categoria relaciona-se com a identificação das descrições dos memoriais sobre docentes que marcaram a vida escolar das professoras-estudantes, por meio de experiências de observação e de ensino direto, exercendo papel de modelos para elas. Sobre esse aspecto, Costa (2008, p. 146) destaca que

Ao observar as ações dos outros, o indivíduo sem dúvida, considera para as características do modelo, as suas próprias características e se compara com ele, atentando ainda para as conseqüências positivas ou negativas daquelas ações, e poderá vir a adotar aquelas condutas como referência para si.

Para Pajares e Olaz (2008), modelos bem-sucedidos proporcionam o aumento da autoeficácia, mesmo nos indivíduos experientes e auto-eficazes, pois ensinam maneiras melhores de fazer as coisas. Traduzindo isso para o contexto desse estudo, a

oportunidade de conviver com modelos adequados do ponto de vista da docência em prol da aprendizagem do aluno, pode favorecer ao desenvolvimento das próprias capacidades de quem observa.

[...] Sempre acreditei na capacidade dessas crianças de aprender e ir além do que o seu espaço social lhes proporcionava, eu também as estimulava à leitura, à escrita e à assimilação de novos conhecimentos das ciências humanas, naturais e de raciocínio, de forma que pudessem construir o seu aprendizado e ir além do conhecimento que traziam para a escola [...] assim como nos fazia Dona Clarice, cujas atividades nos impulsionavam a ampliar os conhecimentos que já tínhamos e ampliar nossas práticas sócio-culturais [...] (M2, 2008, p. 27; 30).

Pajares e Olaz (2008) acrescentam ainda que o auxílio das experiências vicárias em que o desempenho do modelo orienta as capacidades do observador, em decorrência das semelhanças de alguns atributos. Sobre esse aspecto, num dos memoriais está relatado “[...] percebendo que não poderia mais adiar essa oportunidade e vendo o quanto minhas colegas de trabalho cresciam e aperfeiçoavam sua prática depois que se inseriram neste Curso, em 2005, enfim, prestei o vestibular [...]” (M2, 2008, p. 13).

c) Formação/atuação profissional

As teorias nos ajudam a iluminar o olhar e a investigar, mas elas só existem por consequência da prática, e vice-versa. Faz-se necessário, portanto, não só teorizar, mas somar e multiplicar experiências, vivenciar e enxergar além das superfícies, questionar onde há perguntas já formuladas e ver prismas que os outros não vêem (M2, 2008, p. 30).

Devido à formação obtida pelo magistério, pressupõe-se que os professores-estudantes possuem conceitos básicos necessários à docência. No entanto, há momentos que a ausência de teorias mais consistentes torna insuficiente o conhecimento adquirido anteriormente: “não tinha maturidade, nem embasamento para fazer uma análise do número de alunos em sala, material insuficiente, falta de espaço para reflexões, troca de experiências entre o corpo docente etc” (M1, 2005, p. 8).

Tais experiências de domínio podem favorecer a motivação na busca pelo aperfeiçoamento profissional dependendo de como o professor interpreta essas informações. De fato, a possibilidade de exercitar a docência favorece o contato com a realidade e com as próprias experiências e conhecimentos.

Os memoriais permitem a visualização das mudanças e contribuições no avanço dos processos de docência e suas decorrências no comportamento e nas crenças das autoras, durante a formação oferecida pelo curso de pedagogia.

Nessa direção, um dos memoriais descreve

[...] Esta reflexão só se deu a partir de toda uma bagagem teórica que adquiri neste curso de Pedagogia, a partir do que aprendi fiz relação com minha prática e a partir dessas relações foi que pude “soletrar” este trabalho. Com certeza este conhecimento fará a diferença em minha profissão, em minha vida, será apenas o começo de um caminho repleto de novas reflexões e uma participação mais efetiva na sociedade e conseqüentemente uma prática diferente (M1, 2005, p. 15).

Sobre o papel do curso e das experiências vividas a partir dele, outro memorial apresenta como relato

Nestes três últimos anos, o curso muito contribuiu na minha criatividade, no desenvolvimento das minhas aulas e no despertar de um novo olhar para meus alunos. Além do mais, o meu crescimento pessoal e aperfeiçoamento da minha prática através das teorias aqui estudadas, vieram também para me dar mais certeza sobre o que acredito ainda ser possível [...] (M2, 2008, p. 13).

As experiências diretas vividas durante a formação/atuação profissional são consideradas nos memoriais como uma das fontes de construção do ser professor, mais significativas. No referencial teórico, vivenciar diretamente situações, sobretudo as positivas, contribui para o aumento das crenças de capacidades do professor sobre as chances de realizar o trabalho com algum sucesso junto aos alunos. Conforme Bandura (1997), o desempenho por si só não fornece informação suficiente para julgar o nível de capacidade de alguém. Quando as pessoas experimentam o sucesso obtido de forma fácil, têm poucas chances de persistir quando o fracasso acontece. Por outro lado, quando alguém obtém êxito na atividade e esse resultado é avaliado como positivo e derivado do próprio esforço na superação de obstáculos presentes na atividade e/ ou no ambiente, isso geralmente aumenta a crença na própria capacidade para executar esta atividade ou atividades similares.

d) Aspectos relacionados com o próprio professor-estudante

Ressaltaram-se nesta categoria, relatos que o texto deixa transparecer as crenças e os posicionamentos sobre as aptidões e habilidades docentes que os professores-estudantes possuem, o modo como elas enxergam sua própria atuação, sobretudo frente aos desafios educacionais, e tendo em vista as fontes que constroem ou reafirmam tais crenças.

Pajares e Olaz (2008) garantem que estados somáticos e emocionais (estresse, angústia, ansiedade, excitação, estados de humor) afetam fortemente as crenças de autoeficácia, de forma que a pré-seleção de atividades estará sujeita à confiança do

indivíduo. Salientam-se tais aspectos nos fragmentos abaixo, retirados num dos memoriais “eu acreditava também que eu iria ter a solução mágica, com relação aos alunos que apresentariam déficit na aprendizagem. Ah! Claro que iria conseguir essa mágica!” (M1, 2005, p. 8). E também

[...] Muitas educadoras, se decepcionam com a educação, se sentem fracassadas. Digo isso porque já me senti dessa forma. Esse sentimento trouxe à tona os seguintes questionamentos: Será que estou na profissão certa? Acho que não nasci para isso... Será que é hora de mudar de profissão? (M1, 2005, p. 9).

São notórias as dúvidas que surgem sobre a própria capacidade de ensinar apresentadas nos relatos acima e, na escola, os alunos representam importante papel no desempenho das crenças de autoeficácia docente por meio de seus comportamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem e acabam por se constituir como um dos fatores de influência na crença dos professores. Isso pode ser percebido no relato

Continuei com este trabalho até que as dúvidas dos alunos fossem esclarecidas. [...] Acredito que este trabalho foi muito gratificante para os alunos, mas principalmente para mim, pois vi o processo de aprendizagem ser construído pelos alunos de forma imediata. As crianças construíam (o próprio conhecimento) assim, gradativamente e sem cobranças especificamente classificatórias, os seus conhecimentos e experiências e os *resultados* eram muito gratificantes (M2, 2008, p. 13; 28).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Incorporar o novo, em meu ponto de vista, não significa abandonar o velho, mas sim reestruturá-lo, adaptá-lo e renová-lo [...]. Portanto, transformar e renovar nosso modo de vida, nosso olhar, nossa prática profissional, faz-se necessário” (M2, 2008, p. 17).

O presente estudo é um recorte de um estudo mais amplo, ainda em desenvolvimento, que versa sobre o estudo de memoriais de formação de professores-estudantes que atuam no ensino fundamental. Tem por objetivo identificar nesses documentos, relatos que possam se constituir em fontes de construção da autoeficácia docente.

Pelo exposto e analisado até o momento, percebe-se que há indicadores interessantes nesses relatos e que, de alguma forma, permitem fazer uma leitura sobre o significado desses elementos, a partir do referencial da autoeficácia, proposto por Bandura (1997). Foram encontrados elementos em todas as categorias definidas, o que potencializa a continuidade do exercício de busca e análise desses relatos. Entende-se que a iniciativa de investigar aspectos ligados à autoeficácia docente por esse método

pode oferecer algumas contribuições para outros estudos sobre esse fenômeno e nesse campo de atuação, isto é, a formação de professores. Outro aspecto que reforça a escolha do tipo de documento analisado, isto é, memoriais de formação, parte da premissa teórica da autoeficácia de que nessa fase, a de formação profissional, as crenças de autoeficácia são mais maleáveis no início da aprendizagem e mais resistentes às mudanças, uma vez que são formadas.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43 – 67.

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

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

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Diehl Tolaine. (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 117 – 134.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

COSTA, Anna Edith Bellico da. Modelação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 123 – 148.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97 – 114.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

POLÔNIA, Ana da Costa, DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.9, n. 2, p.303-312, 2005.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing na elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, n. 17, p. 783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

WOOLFOLK HOY, Anita. **What Teachers Need to Know about Self-Efficacy?** In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, n. 52.070, San Diego: The Ohio State University, 2004.