



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

JACKSON MANUEL NEVES

**RELAÇÕES ENTRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E OTIMISMO ACADÊMICO:
ESTUDOS COM PROFESSORES DO IF SERTÃO-PE**

**SALVADOR
2017**

JACKSON MANUEL NEVES

**RELAÇÕES ENTRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E OTIMISMO ACADÊMICO:
POSSIBILIDADES PARA ALCANÇAR A EXCELÊNCIA ESTUDANTIL**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da UFBA como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, com orientação do Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

**SALVADOR
2017**

Escola de Administração - UFBA

N513 Neves, Jackson Manuel.

Relações entre autoeficácia docente e otimismo acadêmico: Estudos com professores do IF Sertão-PE / Jackson Manuel Neves. – 2017. 94 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

1. Análise de interação em educação. 2. Eficácia no ensino.
3. Professores – Eficiência. 4. Aprendizagem social. 5. Psicologia da aprendizagem. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração.
II. Título.

CDD – 370.15

JACKSON MANUEL NEVES

**RELAÇÕES ENTRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E OTIMISMO ACADÊMICO:
ESTUDOS COM PROFESSORES DO IF SERTÃO-PE**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da UFBA como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Aprovada em: 06 de outubro de 2017

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão (Orientador).
Universidade Federal da Bahia, UFBA.

Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva (Examinador Externo)
Universidade do Estado da Bahia, UNEB.

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Campinas, UNESP.

AGRADECIMENTOS

São muitos...

Aos meus pais e irmãos, grandes sábios, por entenderem minha ausência física e distanciamento necessários à realização deste trabalho.

À André, meu irmão, que tanto me encorajou para que eu realizasse a seleção do mestrado. Seu apoio foi imprescindível em vários momentos na escrita deste trabalho.

À minha amiga, Fernanda Novaes, que tanto torceu por mim, em cada fase dessa jornada, você me faz acreditar que o amor é incondicional e a prosperidade é consequência da felicidade.

Aos amigos de trabalho que levarei para a vida, em especial a Michele Rufino e Glenda Rodrigues que compreenderam minha ausência no setor de trabalho, necessária para frequentar os encontros presenciais do mestrado em Salvador.

Também aos amigos conquistados na turma do IF Sertão, obrigado pelo aprendizado e convivência, pelo respeito as minhas limitações, pelas conquistas, encontros, risos, choros, angústias e alegrias.

Ao professor Roberto Brasileiro, pela confiança, abertura, disponibilidade, paciência, sugestões e críticas que fizeram deste trabalho um objetivo alcançável. Sem seu apoio não conseguiria concluir.

Aos professores da banca de qualificação e defesa pela disponibilidade e contribuições dadas ao trabalho.

Aos professores do IF Sertão-PE que dedicaram seu tempo para contribuir com a pesquisa.

Aos professores do NPGA que tanto contribuíram para este momento de minha formação.

Muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação possui como objetivo geral verificar relação entre a autoeficácia e otimismo acadêmico dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Para atingir tal objetivo foram desenvolvidos três artigos científicos: o primeiro estudo objetivou identificar o nível de crença de autoeficácia dos professores bem como sua relação com variáveis pessoal e de contexto; O segundo estudo objetivou validar a escala *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers*, Woolfolk-Hoy (2005), que mensura tal constructo; E o terceiro estudo buscou-se analisar a relação entre as crenças de autoeficácia e o otimismo acadêmico dos professores do IF Sertão-PE. Participaram desta pesquisa professores do IF Sertão-PE distribuídos entre sete campi de atuação, no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017. Para traçar o perfil dos docentes da Instituição foi utilizado o questionário de identificação docente adaptado da pesquisa de Iaochite (2007). Para o primeiro estudo foi utilizada a escala validada no Brasil por Bzuneck e Guimarães (2003), que mensura a autoeficácia docente seus dois componentes constitutivos: autoeficácia pessoal e autoeficácia no ensino. Para o segundo estudo foi utilizada a escala de Woolfolk-Hoy (2005), que mensura o otimismo acadêmico em seus três componentes constitutivos: eficácia coletiva, confiança em pais e alunos e ênfase acadêmica. Para atingir o objetivo do terceiro estudo foram utilizadas as duas escalas citadas nos estudos anteriores. Os trabalhos permitiram compreender as variáveis pessoais e de contexto que influenciam nas crenças de autoeficácia docente, também a validação da escala de otimismo acadêmico e a identificação de relações teóricas empíricas entre os constructos. O trabalho também possibilita a estratificação dos docentes do Instituto que permitem a elaboração de programas que sejam mais adequados ao fortalecimento destas crenças dos professores, uma vez que crenças robustas possibilitam melhores resultados acadêmicos dos alunos.

Palavras-Chave: Teoria Social Cognitiva. Autoeficácia docente. Otimismo acadêmico.

ABSTRACT

This dissertation aims to verify the relationship between self-efficacy and academic optimism of the professors of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano. To achieve this goal, three studies were developed: the first study aimed to identify the level of teacher self-efficacy beliefs as well as their relationship with personal and contextual variables; The second study aimed to validate the Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers Woolfolk-Hoy (2005) scale, and the third study sought to analyze the relationship between the beliefs of self-efficacy and the academic optimism of the teachers of IF Sertão-PE. Participants in this study were teachers from the IF Sertão-PE, distributed between seven campus, data were collected from December 2016 to February 2017. A characterization questionnaire was adapted from Iaochite (2007) and used to collect personal and contextual information. For the first study the scale validated in Brazil was used by Bzuneck and Guimarães (2003), which measures teacher self-efficacy in its two constituent components: personal self-efficacy and self-efficacy in teaching. For the second study, the scale of Hoy (2005) was used, which measures academic optimism in its three constituent components: collective efficacy, confidence in parents and students, and academic emphasis. In order to reach the objective of the third study, the two scales cited in the previous studies were used. The work allowed to understand the personal and context variables that influence the beliefs of teacher self - efficacy, also the validation of the academic optimism scale and the identification of empirical theoretical relations between the constructs. The work also allows the stratification of the Institute's teachers that allow the elaboration of programs that are better suited to strengthening these teachers' beliefs, since strong beliefs allow better academic results for the students.

Keywords: Cognitive Social Theory. Teaching self-efficacy. Academic optimism.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Itens que compõe a autoeficácia pessoal	29
Quadro 2: Itens que compõe a autoeficácia no ensino	30
Quadro 3: Crenças de autoeficácia dos professores do IF Sertão-PE.....	35
Quadro 4: Itens que compõe a eficácia coletiva da escala de otimismo acadêmico.....	51
Quadro 5: Itens que compõe a confiança da escala de otimismo acadêmico.....	51
Quadro 6: Itens que compõe a ênfase acadêmica da escala de otimismo acadêmico.....	52
Quadro 7: Descrição do processo de validação	54
Quadro 8: Extração dos fatores e variáveis que compõe o constructo de otimismo acadêmico.....	63
Quadro 9: Itens que compõe a autoeficácia pessoal.....	76
Quadro 10: Itens que compõe a autoeficácia no ensino.....	77
Quadro 11: Itens que compõe a eficácia coletiva da escala de otimismo acadêmico.....	77
Quadro 12: Itens que compõe a confiança da escala de otimismo acadêmico.....	78
Quadro 13: Itens que compõe a ênfase acadêmica da escala de otimismo acadêmico....	79
Quadro 14: Características sociodemográficas dos professores do IF Sertão-PE.....	79

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Amostra estratificada por campus.....	31
Tabela 2: Titulação dos respondentes.....	31
Tabela 3: Correlações entre as variáveis que compõe os itens autoeficácia pessoal.....	32
Tabela 4: Extração dos fatores da subescala autoeficácia pessoal.....	33
Tabela 5: Correlação entre as variáveis da subescala autoeficácia no ensino.....	34
Tabela 6: Extração dos fatores da subescala autoeficácia no ensino.....	34
Tabela 7: Correlações entre as variáveis idade e tempo de atuação.....	37
Tabela 8: Extração dos fatores e cargas fatoriais da subescala eficácia coletiva.....	58
Tabela 9: Correlações entre as variáveis e fatores.....	59
Tabela 10: Extração dos fatores e cargas fatoriais da subescala confiança em pais e alunos.....	61
Tabela 11: Correlações entre as variáveis e fatores	61
Tabela 12: Extração dos fatores e cargas fatoriais da subescala ênfase acadêmica.....	62
Tabela 13: Correlações entre as variáveis e fatores.....	63
Tabela 14: Correlações entre os fatores da autoeficácia e otimismo acadêmico.....	82

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Esquema representativo da reciprocidade triádica.....	22
Figura 2: Modelo cíclico da autoeficácia docente.....	26
Figura 3. Componentes e relações entre os elementos do otimismo acadêmico.....	45
Figura 4: Subescalas e fatores da autoeficácia e otimismo acadêmico.....	72
Figura 5: Correlações entre a autoeficácia e eficácia coletiva.....	73
Figura 6: Correlações entre os fatores da autoeficácia e otimismo	75
Figura 7: Correlações entre os fatores da autoeficácia e otimismo	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problema de Investigação	14
1.2	Objetivos.....	15
1.3	Justificativa.....	15
1.4	Estrutura do trabalho.....	16
2	Crenças de autoeficácia dos professores do IF-Sertão-PE.....	18
2.1	Introdução	18
2.2	Crenças de autoeficácia de professores: pressupostos teóricos	19
2.2.1	Fontes de autoeficácia de professores	24
2.2.2	Crenças de autoeficácia pessoal e autoeficácia no ensino.....	27
2.3	Método.....	28
2.4	Análise dos dados	30
2.5	Conclusão	38
2.6	Referências	39
3	Otimismo acadêmico: raízes conceituais e validação de escala	42
3.1	Introdução	42
3.2	Otimismo acadêmico	43
3.2.1	Eficácia coletiva de professores	46
3.2.2	Confiança em pais e alunos	48
3.2.3	Ênfase acadêmica	49
3.3	Método.....	50
3.4	Análise dos dados	57
3.5	Conclusão	63
3.6	Referências	65
4	AUTOEFICÁCIA E OTIMISMO ACADÊMICO: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-EMPÍRICAS	68
4.1	Introdução	68
4.2	Crenças de autoeficácia docente	69
4.3	Otimismo acadêmico	70
4.4	Autoeficácia docente e otimismo acadêmico: aproximações teóricas.....	72
4.5	Método.....	75
4.6	Análise dos dados	79
4.7	Conclusão	84
4.8	Referências	85
5	Conclusão.....	87
	REFERÊNCIAS	90

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE	92
ANEXO A – Escala de autoeficácia docente	93
ANEXO B – Escala de Otimismo Acadêmico	94

1 INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras instituições que compõe a sociedade, as escolas desempenham um papel de destaque, pois são responsáveis pela formação intelectual dos indivíduos. Elas atuam por meio de seus agentes pelas suas finalidades educacionais (HOY, MISKAEL E TARTER, 2015). Apresentam inúmeros objetivos, como por exemplo: a) preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida humana em uma sociedade tecno-científica-informacional. b) proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. c) formar seus alunos para uma cidadania crítica e participativa e d) comprometer-se na formação ética dos discentes (LIBÂNEO, 1998). Nesse contexto, os professores possuem um papel de destaque, uma vez que estas responsabilidades são cometidas primordialmente a eles. Para atingir esses objetivos os docentes precisam das condições estruturais adequadas além de acreditar em sua capacidade e competência para enfrentar as exigências de relativas à sua profissão, pois a menos que eles acreditem que podem fazer diferença na vida dos alunos, terão pouco incentivo para continuar na tarefa (NINA, 2015, p. 17).

Diversos estudos analisam as práticas desses profissionais. O constructo autoeficácia é um dos fenômenos destas análises, desenvolvido em 1977, derivado da teoria social cognitiva e da teoria da aprendizagem social, pelo psicólogo canadense Albert Bandura (ROCHA, 2009, p. 17). A autoeficácia é definida como um julgamento acerca da capacidade de organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado resultado (BANDURA, 1977). Esta crença possibilita a base para motivação humana, o bem-estar e as realizações. Representa “uma crença orientada para o futuro não limitada às conquistas passadas ou ao modo de funcionamento presente, antes projeta-se em comportamentos futuros” (PEDRO, 2011, p. 23). Pessoas que possuem fortes crenças de autoeficácia são capazes de adquirir as competências necessárias para alcançar os seus objetivos e melhorar o desempenho, desenvolvendo sua capacidade adaptar-se de maneira positiva às situações diversas, superando os obstáculos de aprendizagem (NINA 2015, p. 17).

Há diversos estudos que buscam investigar sua importância e aplicação. A pesquisa desenvolvida por Bzuneck (1996) possuiu como objetivo mensurar as crenças de autoeficácia em uma amostra composta por 613 professores no estado do Paraná e evidenciar relações entre as variáveis: níveis de formação, idade cronológica, número de alunos por turma e tempo de magistério. Em relação ao nível de formação acadêmica, não houve diferenças

significativas entre os professores. O resultado da pesquisa indicou que professores com maior idade cronológica e tempo de serviço possuíam um nível de autoeficácia mais elevado em relação aos menos experientes, por fim a hipótese de que o número de alunos por turma influenciava nessas crenças foi confirmada: professores com uma média de 25 alunos por turma possuem autoeficácia maior do que aqueles que possuem 35 ou mais.

Rocha (2009) mensurou as crenças de autoeficácia em uma amostra de 457 docentes de diferentes instituições de ensino superior brasileiras com o objetivo de investigar estas crenças e correlacioná-las com as variáveis pessoais dos professores. Como resultado, os docentes investigados mostraram-se com uma elevada autoeficácia, assim como foi evidenciado que em relação às características contextuais, tais como tempo de serviço e idade, os docentes apresentaram diferenças significativas em relação ao nível de autoeficácia.

A pesquisa de Macedo (2009) realizada com 216 professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental municipal da região norte do Paraná demonstrou que as crenças de autoeficácia de professores estão relacionadas com o apoio percebido pelos professores na escola. Além de indicar que os docentes com maior experiência em sala de aula e idade possuem uma tendência de apresentar uma maior crença de autoeficácia.

Resultados significativos em relação ao ensino foram os apontados na pesquisa desenvolvida por Lacerda (2012), a qual investigou as crenças de eficácia de 21 docentes de uma Faculdade privada localizada na cidade do Recife-PE, que lecionavam disciplinas específicas do curso de Ciências Contábeis e disciplinas afins, ou seja, aquelas que não estão diretamente relacionadas com a atividade desenvolvida pelo profissional, mas que estão ligadas à sua prática laboral. O resultado do estudo indicou que os docentes que ministravam disciplinas específicas do curso possuem autoeficácia mais elevada do que aqueles que lecionavam disciplinas afins.

O otimismo acadêmico é outro constructo que possui aplicação para prática docente. Ele é definido como uma composição de elementos cognitivos, afetivos e comportamentais, os quais interagem entre si estabelecendo impacto positivo no desempenho estudantil (FAHY, HOY, WU, 2010). O constructo é composto pelos componentes: eficácia coletiva, a qual é definida como uma percepção compartilhada entre os professores da escola de que o esforço docente como um todo terá influência positiva sobre os alunos; confiança nos pais e alunos, reflete o quanto o corpo docente acredita que os pais querem colaborar com a aprendizagem dos alunos; e a ênfase acadêmica, definida como o foco do corpo docente no sucesso dos discentes em termos acadêmicos, como por exemplo, metas educacionais (HOY, MISKAEL, TARTER, 2015).

A importância do estudo deste constructo torna-se atraente, pois, como enfatizado por Hoy, Miskael e Tarter (2015), ele reúne em um só conceito as condições escolares encontradas ao longo de anos de pesquisa para melhorar a aprendizagem dos alunos. A investigação deste constructo foi usada na pesquisa de Hoy e Miskel (2006) como uma medida de cultura das escolas, uma cultura de otimismo acadêmico fornece pelo menos três caminhos diferentes, mas relacionados para melhorar o desempenho dos alunos.

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Na constante busca pelo alto desempenho estudantil os professores estão em posição decisiva para alcançá-lo, uma vez que as estratégias metodológicas, a organização dos conteúdos escolares e a maneira como serão abordados, são definidas por eles. Professores em geral, atribuem o fracasso educacional a fatores extrínsecos e que são considerados como fora de seu controle, como por exemplo, falta de apoio dos pais, da gestão e a baixa motivação dos alunos (BZUNECK, GUIMARAES, 2003, p. 10). Neste trabalho, parte-se do pressuposto que o desempenho dos alunos não é influenciado somente por essas variáveis, mas as crenças dos docentes da instituição são determinantes para o sucesso da ação acadêmica.

As crenças de autoeficácia docente quando elevadas promovem um alto desempenho estudantil (FERNANDEZ, 2015). Assim como a autoeficácia, o otimismo acadêmico também possui a potencialidade de promover bom desempenho dos alunos (HOY, 2005). Logo, o problema a ser investigado nesta pesquisa é: qual a relação entre a autoeficácia docente e o otimismo acadêmico dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE)?

Mensurar as crenças dos docentes do IF Sertão-PE contribui para que suas práticas possam ser entendidas e modificadas, caso necessário, criando um ambiente de aprendizagem no qual, pais, alunos e professores sejam capazes de enfrentar os desafios que permeiam a sua prática. Além de contribuir para elucidar os fatores motivacionais no contexto de ensino, uma vez que é mais fácil mudar as crenças de eficácia dos professores do que mudar as condições socioeconômicas da clientela de uma escola (BZUNECK, GUIMARAES, 2010).

1.2 OBJETIVOS

Nesta seção serão apresentados os objetivos desta pesquisa. Como objetivo geral pretende-se verificar a relação entre a autoeficácia e otimismo acadêmico dos professores do IF Sertão-PE. Como objetivos específicos destacam-se;

- a) Identificar o nível de crença de autoeficácia dos professores do IF Sertão-PE;
- b) Validar a escala *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005)

1.3 JUSTIFICATIVA

O interesse pela investigação destes constructos dá-se pelo fato de que a autoeficácia docente exerce um papel preditor na motivação e comportamento humano (BRADURA, 1997). A mensuração das crenças de autoeficácia busca compreender quais são as fontes de formação de crenças de autoeficácia docente a fim de analisar como se consolida o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente investigar possibilidades para melhorar o desempenho estudantil. Bzuneck (1996) realizou verificação dos principais resultados das pesquisas de investigação do constructo, dentre os encontrados, destaca-se os que estão relacionados com o melhor desempenho estudantil, incremento de crenças de autoeficácia nos alunos e adoção de estratégias mais adequadas para lidar com alunos-problema, ou seja, alunos indisciplinados (BZUNECK, 1996, p.7). Professores que possuem elevada autoeficácia persistem às situações de fracassos, arriscam em abordagens metodológicas diversificadas, são mais satisfeitos com o trabalho além de demonstrar mais compromisso com a aprendizagem dos aprendizes, essas características tendem a melhorar o desempenho dos alunos (FERNANDEZ, 2015, p. 27).

Nesta discussão, os gestores escolares precisam compreender o ambiente organizacional escolar identificando características que podem conduzir a melhores resultados acadêmicos dos alunos. Assim, esta pesquisa busca evidenciar as crenças de autoeficácia docente, visto seu importante papel na aprendizagem dos discentes, uma vez que estas crenças afetam as escolhas, motivação, perseverança, estados fisiológicos e emocionais dos professores e alunos. Na ação docente os professores são levados a repensar suas práticas, seus saberes e sua própria capacidade para lidar com o contexto no qual atuam (IAOCHITE, 2007, p.22). As implicações decorrentes da pesquisa em autoeficácia indicam que os seus

resultados podem guiar gestores para implementar planejamento, ações e acompanhamento dos formadores na manutenção ou elevação da autoeficácia do professor que, por conseguinte tenderá a manter um elevado nível de desempenho estudantil (AZZI, POLYDORO, BZUNECK, 2006).

A investigação da autoeficácia docente, fornece fundamento para o estudo do otimismo acadêmico, tema desenvolvido pelos pesquisadores Beard, Hoy e Hoy (2005). Segundo esta abordagem, o desempenho acadêmico dos alunos é determinado pelas relações que se estabelecem entre: eficácia pessoal, ênfase acadêmica e confiança em pais e alunos (HOY, MISKEL, TARTER, 2015, p. 179).

Além de compreender as crenças pessoais destes professores é necessário verificar quais as variáveis pessoais, como por exemplo, idade, tempo de formação, nível de formação, influenciam na formação destas crenças, pois como destacado por Bzuneck (1996) estas diferenças devem ser levadas em consideração nos estudos que buscam evidenciar a motivação docente.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está estruturado em três artigos científicos: no primeiro é examinada a autoeficácia docente, especificamente as crenças de eficácia geral no ensino e eficácia pessoal, esta distinção torna-se importante, pois como demonstrado por Bzuneck (1996; 2003) tratam-se de conceitos distintos. O perfil dos professores respondentes será traçado através de um questionário, baseado no modelo desenvolvido por Iaochite (2007), apêndice A. Com este artigo estas crenças são mesuradas utilizando a escala Woolfolk e Hoy (1990), Anexo A, traduzida e validada em sua versão brasileira por Bzuneck e Guimarães (2003). Com ele atinge-se o objetivo específico: identificar o nível de crença de autoeficácia dos professores do IF Sertão-PE.

Para o segundo artigo, apresenta-se especificamente o constructo otimismo acadêmico em seus três componentes constitutivos, a saber: eficácia coletiva, confiança em pais e alunos e a ênfase acadêmica. Utiliza-se a escala *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers*, HOY (2005), anexo B. Neste artigo, o objetivo foi realizar a validação da escala que mensura o otimismo acadêmico, uma vez que a versão original da escala se encontra disponível em outro idioma. Para tal, será apresentado o processo tradução e validação da escala de acordo com as recomendações de Guillemín, Bombardier e Beaton (1993) e Beaton *et al.* (2000), e Rocha (2011).

Por fim em último artigo, são feitas as relações entre os dois constructos tentando analisar possíveis associações entre as crenças de autoeficácia com o otimismo acadêmico dos professores do IF Sertão-PE. Para buscar essas relações foi utilizado aproximações teóricas-empíricas entre as variáveis que compõe as subescalas além da análise da convergência (análise de correlação), entre elas.

2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DO IF-SERTÃO-PE

2.1 INTRODUÇÃO

A crença de autoeficácia é definida como um julgamento que o indivíduo tem acerca de suas capacidades e habilidades para organizar e executar cursos de ação necessários para produzir certas realizações (BANDURA, 1997, p. 3). A investigação sobre as crenças de autoeficácia estão presentes em diversas áreas do conhecimento como, por exemplo: saúde, educação, trabalho, administração e esportes (AZZI, POLYDORO, 2006, p. 10). No contexto educacional, as crenças de autoeficácia docente são definidas como o julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar, mesmo aos alunos desinteressados e desmotivados (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK-HOY, 1998). Estas crenças são particularmente atraentes uma vez que professores com um elevado nível de autoeficácia são abertos a novas ideias e buscam identificar caminhos de ações que possibilitam o desenvolvimento de cenários educativos mais promotores da aprendizagem dos alunos (PAJARES, OLAZ, 2008).

O constructo está inserido na Teoria Social Cognitiva (TSC) a qual apresenta que o pensamento e a ação humana são produtos de uma inter-relação entre comportamento, fatores pessoais e fatores ambientais (PAJARES, OLAZ, 2008). As crenças de autoeficácia, segundo a TSC são formadas a partir de quatro fontes de informação: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social, estados fisiológicos e afetivos (BANDURA, 1997). Além disso, são dinâmicas, variam de indivíduo para indivíduo e podem sofrer oscilação em seus níveis, ou seja, a depender do contexto, duas ou mais fontes pode influenciar o modo como a crença de autoeficácia é percebida e formada (NINA, 2015, p. 28).

O presente artigo objetiva identificar o nível de crença de autoeficácia dos professores do IF Sertão-PE em relação à autoeficácia pessoal e eficácia no ensino. A primeira, refere-se às crenças na própria capacidade de ensinar de modo eficiente, enquanto a segunda refere-se a habilidade e competência que professores, em geral, possuem para atingir resultados acadêmicos positivos junto aos alunos (WOOLFOLK, 1993). Estas crenças, segundo a perspectiva de Bandura (1997), operam como um dos determinantes na motivação, afeto e ação humana. Isto acontece, porque a menos que as pessoas acreditem que suas ações podem produzir os resultados que almejam elas terão pouco incentivo para agir ou persistir frente as dificuldades (PAJARES, OLAZ, 2008, p. 99).

Para atingir o objetivo deste artigo foi utilizada a escala de avaliação das crenças de eficácia do professor (WOOLFOLK, HOY, 1990), traduzida e validada em sua versão brasileira por Bzuneck e Guimarães (2003), com os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Este artigo também faz a relação entre variáveis pessoais e de contexto docente e a autoeficácia docente, pois como destacado por Bzuneck (1996) estas diferenças devem ser levadas em consideração nos estudos que buscam evidenciar a motivação docente. Uma vez que a autoeficácia docente é derivada da TSC, que em sua definição apresenta que os fatores pessoais é um determinante do comportamento.

O estudo apresenta contribuição prática, pois a averiguação destas crenças auxilia gestores e professores a planejar, implementar e orientar ações estratégicas que aumentem o nível de autoeficácia docente, consequentemente melhores resultados acadêmicos dos estudantes (AZZI, POLYDORO, 2006; NINA, 2015).

2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Ensinar é uma função complexa e que implica obstáculos, reveses, fracassos e frustrações para a atividade docente (BZUNECK, 2000). Este autor, acrescenta alguns impedimentos ao aprendizado efetivo, como: alunos desmotivados, despreparados, com baixo rendimento, por vezes em turmas numerosas, famílias que não participam do processo educacional, pouco apoio da direção escolar, de professores e as falhas do próprio sistema de ensino no qual se está inserido, o qual muitas vezes está arraigado em vícios que impedem a inovação do trabalho docente. Estes obstáculos contribuem para que os professores abandonem a vida acadêmica ou, quando não o fazem, tornam-se desmotivados (BZUNECK, GUIMARAES, 2003). Como consequência, convertem-se em profissionais entrincheirados, ou seja, adotam uma postura estática e defensiva devido às incertezas e inseguranças que marcam as mudanças no trabalho, logo estas incertezas são obstáculos para investimento em uma nova carreira (ROWE, BASTOS, 2008).

Para Bzuneck (2000), o que determinará o comportamento de uma pessoa em situações difíceis a fim de atingir seus objetivos são as suas expectativas de autoeficácia. Os docentes representam um fator fundamental na aprendizagem dos alunos uma vez que lhe são conferidas muitas atividades, como, planejamento, estímulo e condução de estratégias que despertem o interesse do aluno para aprender (FERNANDEZ, 2015, p.16). Woolfolk (1993) identificou que as crenças de autoeficácia compõem as características pessoais que de modo consistente influenciam o desempenho dos alunos, além de apresentar que professores com

elevada crença de autoeficácia são mais motivados e encaram as adversidades da profissão com mais criatividade e colaboração de seus alunos (BZUNECK, 2000). Para ensinar, é necessário além de conhecimento e habilidades específicas, sólidas crenças de autoeficácia, pois o professor deve acreditar que possui capacidade que poderá exercer ações que podem mudar o comportamento dos alunos que são indisciplinados ou desmotivados (IAOCHITE, 2007, p.16).

A autoeficácia docente é uma crença na qual o indivíduo acredita ser capaz de alcançar com êxito determinada tarefa acadêmica. Não basta ter habilidades e conhecimento para a realização, mas a crença de que se pode fazer com o que se dispõe. Logo, esta crença é específica da situação (AZZI, POLYDORO, BZUNECK, 2006). Na perspectiva da docência, ela exerce influência na seleção de atividades, o nível de esforço e a perseverança para enfrentar obstáculos, bem como as reações emocionais evidenciadas em situações difíceis, tais como, turmas numerosas, baixa cooperação da família, ausência de apoio dos colegas e falhas no processo educacional (FERNANDEDES, 2012, p. 13).

Woolfolk (1993) apresenta a diferença entre às crenças gerais no ensino e crenças pessoais. A primeira refere-se às expectativas de resultados dos professores de determinada instituição antes mesmo que as ações ocorram, por exemplo, professores podem acreditar que as suas ações não serão eficazes no desempenho de seus alunos antes de realizar as atividades planejadas. Enquanto as crenças de eficácia pessoal referem-se às crenças de suas próprias capacidades individuais em executar ações que contribuam para o desempenho de seus alunos (BZUNECK, 1996, p. 59)

Bandura (1986) salienta que se trata de um julgamento sobre o que se pode fazer com as habilidades que possui. A relação que se estabelece entre as crenças pessoais e as capacidades que o professor possui constituem os fatores que contribuem para que a autoeficácia docente promova um bom desempenho nos alunos.

Só as crenças de auto-eficácia não são por si só suficientes para a realização de uma tarefa. O professor tem de estar capacitado com habilidades pessoais para a realizar. Acreditar nas suas capacidades constitui a “rampa de lançamento” para enfrentar a multiplicidade de situações desafiantes e diárias inerentes ao exercício da profissão. (FERNANDES, 2012, p. 17).

Quando o constructo foi inicialmente apresentado por Bandura (1977) identificou-se que expectativa de eficácia é a convicção de alguém para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir os resultados, sendo o termo expectativa substituído em 1982 pelo termo autoeficácia. O constructo inicialmente era conceituado como sendo um

juízo das pessoas sobre quão bem podem executar cursos de ações para lidar com situações futuras (AZZI, POLYDORO, 2006, p. 13).

Bandura (1986) define autoeficácia como sendo “um juízo das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (BANDURA, 1986, p. 391). Em 1997, o mesmo autor aprimora sua definição substituindo o termo juízo por crença, se referindo à autoeficácia como sendo as crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (BANDURA, 1997, p. 3).

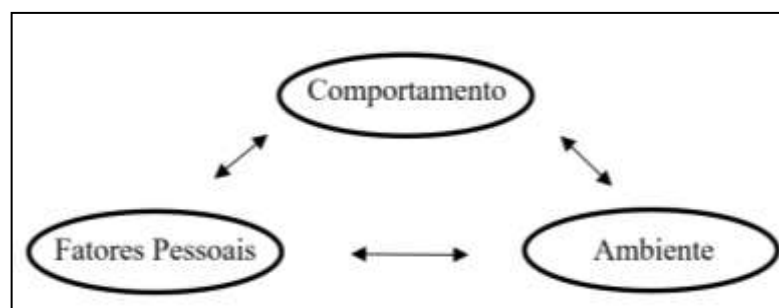
Bzuneck e Guimaraes (2003) apresentam que a autoeficácia pode ser conceituada como “convicções de que se tem capacidade de executar os comportamentos exigidos para atingir os resultados pretendidos, e sem desistir no percurso” (BZUNECK, GUIMARAES, 2003, p. 2). Outra definição é dada por Lacerda (2012) que acrescenta que a autoeficácia refere-se às percepções de como se pode organizar e implementar cursos de ações exigidos para conseguir resultados acadêmicos. Azzi, Polydoro (2006) afirmam que a autoeficácia é uma crença e refere-se às convicções sobre as habilidades do indivíduo de mobilizar sua motivação e comportamentos em uma tarefa específica em um determinado contexto.

Neste trabalho será adotada a definição que a autoeficácia são as crenças na capacidade de executar comportamentos para atingir os resultados pretendidos pelos professores, em determinadas tarefas, sem desistir no percurso (BZUNECK, GUIMARAES, 2003), esta definição foi escolhida, pois se enfatiza a direção final da ação docente, além de lidar com os aspectos contextuais da realização de determinada tarefa. É interessante destacar que não se pode confundir autoeficácia com termos correlatos, por exemplo: autoconceito, autoestima, locus de controle, expectativa de resultado e com elemento interesse. Estes termos possuem conceituações diferentes da autoeficácia, conforme demonstrado por Souza (2013, p. 76).

Destaca-se que a investigação da autoeficácia docente provém da Teoria Social Cognitiva (TSC) formulada por Bandura (1986). As pesquisas de Azzi e Polydoro (2006) investigaram a obra Banduriana e evidenciaram que a autoeficácia está inserida na teoria da TSC, a qual lhe fornece suporte e sentido. Assim, pesquisas que se baseiam apenas, na discussão da teoria da autoeficácia terão pouco consistência caso não sejam pautadas pelo olhar teórico da TSC, uma vez que esta teoria mantém com a autoeficácia elos teóricos-explicativos (AZZI, POLYDORO, 2006, p. 18). O professor ao julgar sua capacidade para ensinar, segundo a TSC, leva em consideração além das habilidades e competências que possui, variáveis do contexto em que as ações serão realizadas (IAOCHITE, 2007, p. 21).

A TSC acentua que o comportamento humano é resultado da interação tríade entre os determinantes pessoais, influências ambientais e comportamentais (ver figura 1). Nesta teoria, o comportamento humano não é resultado apenas dos eventos externos do indivíduo, como era acentuado pelas teorias comportamentais, ou por fatores biológicos evolutivos como destacado pelas teorias funcionalistas, mas como consequência das crenças pessoais, comportamentos e recursos que cercam o indivíduo. Esta interação é chamada de determinismo recíproco, o indivíduo altera o ambiente e por ele é alterado (BANDURA, 1997).

Figura 1: Esquema representativo da reciprocidade tríadica



Fonte: Bandura (1997, p .6)

Nesta teoria as pessoas são vistas com capacidade de auto-organização, são proativas, possuem capacidade de autorreflexão, ao invés de organismos que simplesmente reagem às forças ambientais ou por questões internas pessoais (PAJARES, OLAZ, 2008, p. 98). Assim, deste ponto de vista teórico, o funcionamento humano é visto como uma interação dinâmica das influências pessoais, comportamentais e ambientais (PAJARES, 2002, p. 2).

A teoria social cognitiva diferencia-se das demais teorias da aprendizagem, pois o ser humano é visto como ser ativo, não apenas como peça do processo de estímulo-resposta, dessa forma, a cognição desempenha um papel fundamental na capacidade de os indivíduos reconstruírem a realidade (BANDURA, 1986). A teoria baseia-se na visão de agência humana, na qual os indivíduos são agentes que possuem capacidade de realização e agem de forma proativa no seu desenvolvimento, ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional (BANDURA, 2000).

As práticas executadas por professores em suas atividades em sala de aula ilustram o determinismo entre ambiente, comportamento e fatores pessoais apontados pela teoria social cognitiva. Por exemplo, de acordo com a TSC, os professores podem alterar os estados

emocionais de seus alunos e modificar suas crenças pessoais, seja através de conselhos, estímulos ou palestras. Assim, o enfoque seria o fator pessoal da TSC. Podem também modificar suas próprias práticas em sala de aula propondo novas metodologias, logo o fator comportamento da teoria estaria sendo utilizado. Por fim, o enfoque no fator ambiental de aprendizagem poderia ser modificado, como uma mudança da sala de aula ou das ferramentas didáticas utilizadas pelo professor (PAJARES, 2002). No contexto da TSC, as crenças de autoeficácia docente contribuem para promover transformações na realidade social dos alunos, mesmo quando as condições econômicas não são as melhores.

Condições econômicas, status socioeconômico e estruturas educacionais e familiares não afetam o comportamento humano diretamente. Estes fatores afetam o comportamento, na medida que em que influenciam as aspirações, autopercepções, padrões pessoais, estados emocionais, atitudes e outras influências auto-regulatórias das pessoas (PAJARES, OLAZ, 2008, p. 100).

Assim, embora as condições socioeconômicas do indivíduo contribuam para a aprendizagem, este fator dificilmente pode ser alterado pelos professores. Contudo, docentes que possuem elevadas crenças de autoeficácia influenciam a motivação dos alunos encorajando-os a alterar sua realidade social. Professores com elevada autoeficácia acreditam que podem se esforçar para utilizar técnicas apropriadas a alunos difíceis e superar influências do contexto e do ambiente (IAOCHITE, 2007, p. 17).

Convém destacar a ressalva que Azzi (2014) enfatizou em sua investigação, que não basta acreditar em si para a realização de ações, o comportamento é multideterminado, sendo que as crenças de autoeficácia são apenas um aspecto para compreensão das ações humanas. Além disso, o ambiente de trabalho docente exerce influências na formação e julgamento dessas crenças uma vez que apresentados desafios aos professores eles realizam a avaliação da tarefa que lhes é exigida, a qual depende do contexto de ensino no qual o docente está inserido (FERNANDEZ, 2015, p. 26). Caso a escola não possibilite as condições adequadas para a realização do trabalho docente ele dificilmente terá êxito em sua realização. Neste caso, o professor pode possuir a capacidade e crenças necessárias, porém a ausência das condições estruturais adequadas impede o esforço do indivíduo na realização de tarefas (PAJARES, OLAZ, 2008, p. 108).

É incorreto afirmar que as crenças de autoeficácia por si só causam altos desempenhos acadêmicos, mas de acordo com as pesquisas apresentadas neste trabalho, em função destas crenças professores buscam melhores resultados (BZUNECK, 2008), pois

quanto maior for esta crença maior será o esforço, persistência e resiliência frente a situações adversas, uma vez que “tais crenças aliadas aos conhecimentos prévios e à capacidade cognitiva adequada, servirão de base para a motivação e sucesso” (SOUZA, 2013, p. 63)

2.2.1 FONTES DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES

Visto que as crenças de autoeficácia são um dos fatores que contribuem para a motivação docente torna-se necessário compreender como elas são construídas. De acordo com a TSC a formação destas crenças provém da interpretação de informações obtidas por quatro principais fontes, são elas: experiência de maestria ou experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados afetivos e fisiológicos, que são vivenciadas ao longo da formação inicial e continuada dos professores (BANDURA, 1997; HOY, MISKEL, TARTER, 2015, p. 171).

A experiência de maestria, também chamada de experiência direta, é a fonte mais influente para a formação da autoeficácia, pois refere-se às experiências que os professores já vivenciaram para realizar determinada atividade. De maneira geral, experiências anteriores bem-sucedidas fortalecem esta crença, assim como experiências malsucedidas a enfraquecem (LACERDA, 2012). A experiência direta é a fonte mais importante da autoeficácia, pois está baseada na realização do indivíduo (AZZI, POLYDORO, 2006). É importante destacar que o desempenho por si só não nos fornece informação para julgar o nível de capacidade de alguém, pois quando o sucesso se manifesta de forma fácil, tem baixa probabilidade de persistir quando o fracasso acontece. Da mesma forma, quando os obstáculos são ultrapassados pelo esforço individual as crenças de autoeficácia são fortalecidas (BANDURA, 1986).

A experiência vicária refere-se às experiências que, embora não tenham sido vivenciadas diretamente pelo professor, se manifestam com a observação de atividades semelhantes executadas por outras pessoas em situações semelhantes. A modelação, isto é, processo de aquisição ou modificação de comportamentos a partir de modelos, atua fundamentalmente na inibição ou desinibição de respostas previamente aprendidas, instigando o comportamento a partir de modelos, definindo padrões de respostas que antes não estavam no repertório do observador (BANDURA, AZZI, POLYDORO, 2008, p. 124).

É importante destacar, neste contexto, a contribuição que os modelos podem proporcionar. Para Bandura (1986) a exposição a um modelo pode ter três efeitos: modelar padrões de respostas que não estavam no repertório do observador, inibir ou desinibir

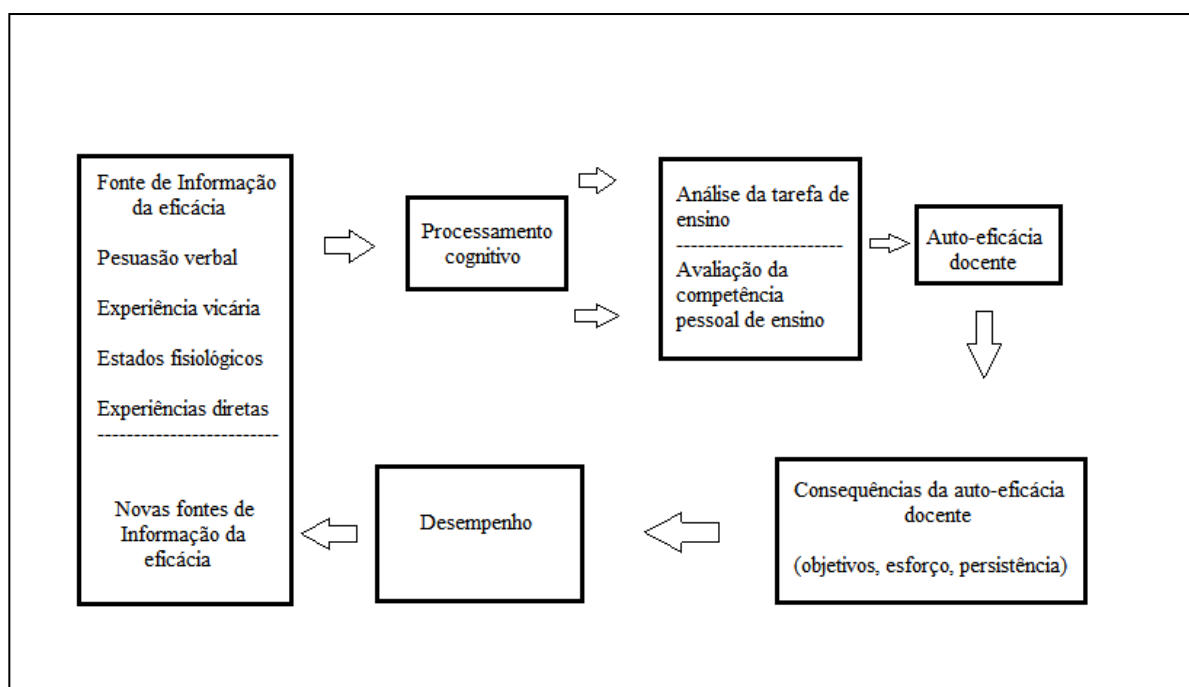
respostas anteriormente aprendidas e instigar o desempenho de respostas similares as respostas do modelo. Bandura (1986) ressalta que o poder do modelo como pista no comportamento envolve três fatores: atributos do modelo, atributos do observador e valor funcional do que foi modelado.

Pajares (2002) assevera que quando o modelo não é semelhante ao do observador, a influência da experiência vicária pode ser minimizadora uma vez que o observador não acredita que as experiências executadas pelo modelo podem ser comparadas com as suas. Por outro lado, os modelos de sucesso, quando aliados ao contexto pessoal do observador, contribuem para o aumento da autoeficácia (ROCHA, 2009).

A terceira fonte é a persuasão social ou verbal que, segundo Lacerda (2012) é a mais utilizada, porém é a mais fraca, porque não promove experiência autêntica do sujeito nem observações de modelos semelhantes. Ela assevera que as crenças dos professores podem ser influenciadas por palestras, oficinas, atividades de desenvolvimento profissional e feedback sobre o seu desempenho. Bandura (1986), enfatiza que nem sempre a persuasão é uma fonte de sucesso, pois depende da credibilidade que a fonte persuasiva possui.

Por fim, os estados emocionais também fornecem influências sobre as crenças de autoeficácia. Por exemplo, professores que estão com elevado nível de estresse, ansiosos, depressivos ou mal-humorados podem demonstrar níveis inferiores de autoeficácia, pois estes estímulos atuam como inibidores de suas realizações. Contrariamente, pessoas com elevados níveis de autoeficácia veem nos estados fisiológicos potencializadores para realização de suas ações (NINA, 2015). Pajares (2002) acrescenta que uma maneira de aumentar as crenças de autoeficácia é melhorar o bem-estar físico e reduzir os estados emocionais negativos.

O ciclo da construção da autoeficácia docente pode ser compreendido pela figura 2.

Figura 2: Modelo cíclico da autoeficácia docente.

Fonte: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998)

O processo de formação das crenças de autoeficácia começa quando as quatro fontes de formação da autoeficácia docente, fornecem informações da capacidade docente. Após estas informações serem vivenciadas na atuação da atividade docente há um processamento cognitivo em que o professor faz uma análise do contexto da tarefa de ensino em que julga a respeito do que será exigido em determinada atividade. Concomitantemente a essa análise, há um processamento cognitivo que o professor realiza a fim de avaliar sua eficácia pessoal, ou seja, o quanto acredita no seu potencial de realizar determinada ação. A autoeficácia docente por consequência, afeta a persistência do professor frente às ações pedagógicas que desempenha. Esse processo recomeça quando surgem novas fontes de informação de eficácia. Caso o professor não acredite em sua autoeficácia para a realização de uma determinada tarefa, ele tende a rejeitá-las (MORAN, HOY, HOY, 1998).

As principais consequências do senso elevado de autoeficácia docente são estabelecimento de objetivos, esforços e persistência para alcançar determinados resultados; criação de estratégias mais adequadas para lidar com os alunos mais difíceis; maior tendência em assumir riscos fortalecendo o desempenho estudantil; buscar aperfeiçoar as crenças de autoeficácia dos alunos motivando-os; além de exibir entusiasmo, compromisso e realização diante da docência (PAJARES, 2002; AZZI, POLYDORO, BZUNECK, 2006).

Por outro lado, indivíduos com baixo nível de autoeficácia não acreditam em seu potencial para realizar ou modificar o contexto no qual está inserido, tendem a manter uma atitude de visão pessimista da motivação do aluno, além de enfatizar o controle rígido do comportamento em sala de aula, com pressões rigorosas e sanções negativas para que os alunos estudem (AZZI, POLYDORO, 2006, p. 154).

2.2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PESSOAL E AUTOEFICÁCIA NO ENSINO

A escala de Woolfolk e Hoy (1990) é composta de dois subconstructos que compõe a eficácia geral docente: a autoeficácia pessoal e autoeficácia no ensino. Estes conceitos são derivados dos primeiros estudos conduzidos pela *RAND Corporation* que buscaram mensurar a eficácia docente (BZUNECK, 1996), a pesquisa identificou fatores internos e externos que representavam a autoeficácia docente. De forma análoga, Tschannen-Moran e Hoy (2001) apresentam que as mensurações das crenças de eficácia docente devem levar em consideração fatores externos e internos à sala de aula. De acordo com os autores, levando em consideração a teoria social cognitiva, o conceito de eficácia no ensino equivale ao conceito de expectativa de resultado proposto por Bandura (1997) e o conceito de eficácia pessoal refere-se a autoeficácia proposta por Bandura (1997).

A eficácia pessoal, isto é, o grau em que uma pessoa acredita poder responder às demandas da situação de ensino, assemelha-se as crenças de autoeficácia pessoal que se referem ao julgamento na própria capacidade de ensinar aos alunos de modo eficiente, ou seja, é um julgamento pessoal na qual se avalia a capacidade de organizar e executar certos cursos de ação em um determinado contexto (BANDURA, 1997, p. 3). O item representativo desta escala é: “Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis e desmotivados”.

As crenças de autoeficácia no ensino referem-se a habilidade e competência que professores, em geral, possuem para atingir resultados acadêmicos positivos junto aos alunos (WOOLFOLK, 1993). Os itens que formam a subescala contemplam aspectos contextuais que possuem impacto sobre a ação docente. Concordância com estes itens denota maior crença no poder exercido por fatores externos superando fatores internos (BZUNECK, GUIMARÃES, 2003). O item representativo desta subescala é: “Quando a aprendizagem dos alunos vai mesmo mal, o (a) professor (a) não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende de seu ambiente no lar”. Como as medidas tratam-se de conceitos distintos é

possível um professor ter alta crença de eficácia pessoal e baixa crença de eficácia no ensino, assim como o inverso.

2.3 MÉTODO

O universo dessa pesquisa é formado por 441 professores do IF Sertão- PE distribuídos pelas cidades de Petrolina, Floresta, Salgueiro, Ouricuri, Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada localizadas no Estado de Pernambuco. Para compor a amostra de professores a escala de avaliação das crenças de autoeficácia foi enviada via e-mail, para todos os docentes do Instituto, no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017, tendo sido feitas três chamadas por e-mail.

Obteve-se um baixo número de respondentes em alguns dos campi, sendo assim, foi necessário realizar o levantamento presencial através de questionários impressos. A pesquisa foi explicada nos encontros pedagógicos e intervalos de aulas a fim de recolher o maior número de questionários respondidos para posteriormente submetê-los a um tratamento estatístico com a utilização do software SPSS. Os participantes concordaram com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual apresentava os objetivos, benefícios e riscos que a pesquisa poderiam proporcionar assim como sua voluntariedade no fornecimento dos dados.

A pesquisa é do tipo descritiva, pois ela tem como objetivo primordial a descrição das características dos professores do IF Sertão – PE e estabelecer relações entre as variáveis pessoais dos docentes (GIL, 2010). Para o mesmo autor, as pesquisas descritivas têm como objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, assim como o estabelecimento de relações entre variáveis. Possui ainda, cunho quantitativo, com a utilização de estatísticas descritivas, análise fatorial e teste de hipóteses.

O instrumento de coleta de dados é um questionário dividido em duas partes: a) caracterização docente (gênero, idade, campi de atuação, nível de atuação, tempo que atua no IF Sertão, maior titulação, ano de conclusão da graduação e tipo de formação da graduação); e b) escala de crenças de autoeficácia Woolfolk e Hoy (1990), validada no Brasil por Bzuneck, Guimarães (2003).

Dentre os diversos instrumentos que mensuram o constructo autoeficácia, neste trabalho, optou-se por utilizar a escala desenvolvida por Woolfolk e Hoy (1990), uma vez que as variáveis que compõe a escala possuem fatores externos à sala de aula assim como fatores intrapessoais do professor, que segundo os autores devem ser contemplados nas mensurações

que investigam o constructo. Por meio de análise fatorial, identificou-se a presença de dois fatores subjacentes ao constructo, que conceitualmente foram identificados como crença de eficácia pessoal e crença de eficácia do ensino. Esta divisão representa um esforço mais próximo da abordagem teórica discutida neste trabalho. Resultados semelhantes foram encontrados no trabalho de validação da escala no contexto nacional por Bzuneck e Guimarães (2003).

A escala é do tipo Likert com seis pontos, variando de total discordância a total concordância. Possui 20 itens, os quais 12 dizem respeito ao senso de eficácia pessoal e 8 ao senso de eficácia do ensino. Os itens que correspondem a eficácia pessoal, ou seja, o grau em que uma pessoa acredita poder responder as demandas da situação de ensino estão transcritas no quadro 01.

Quadro 1: Itens que compõe a autoeficácia pessoal

v1	Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis.
v2	Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte.
v3	Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno.
v4	Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente
v7	Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.
v8	Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri método mais eficazes de ensino.
v10	Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de Aprendizagem.
v12	Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito.
v14	Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino.
v16	Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz.
v17	Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.
v19	Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele.

Fonte: Bzuneck e Guimarães (2003)

Os demais itens da escala correspondem a eficácia do ensino, ou seja, crenças de que professores, em geral, estão aptos para a atender eficazmente os desafios inerentes ao ensino (BZUNECK, GUIMARAES, 2003). Essa divisão foi demonstrada através de análise fatorial pelos autores da versão original da escala e confirmada em sua versão brasileira. Os itens que

compõe a eficácia no ensino possuem pontuação inversa na escala, ou seja, quanto maior a discordância nos itens maior a autoeficácia pessoal.

Quadro 2: Itens que compõe a autoeficácia no ensino

v5	Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais
v6	Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos.
v9	A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar.
v11	Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele
v13	Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento de aluno depende de seu ambiente no lar.
v15	Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola.
v18	As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa.
v20	Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos.

Fonte: Bzuneck e Guimarães (2003)

A versão brasileira da escala foi validada por Bzuneck e Guimarães (2003), utilizando os questionários respondidos por 613 professoras das primeiras séries do ensino fundamental da região norte do Paraná, que passavam por um curso de formação continuada o qual era ministrado por Bzuneck. Esta versão, antes de aplicada a um grupo experimental para verificar a compreensibilidade dos itens foi traduzida por dois juízes conhecedores da língua inglesa. Para a validação estatística do instrumento em português, Bzuneck e Guimarães (2003) realizaram análise fatorial exploratória e correlação entre as médias das subescalas, além do levantamento dos índices de consistência interna de cada subescala pelo alfa de Cronbach. Os autores encontraram seis fatores que representavam o constructo, porém os itens foram agrupados nos dois primeiros fatores. Procedimento de validação estatística similar foi feito neste trabalho, envolvendo análise de dimensionalidade (análise fatorial, KMO e teste de Bartlett), confiabilidade (alfa de Cronbach) e convergência (análise de correlação).

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, realizou-se a extração das variáveis descritivas (média, desvio-padrão, assimetria e curtose) a fim de analisar se o banco de dados coletado correspondia as expectativas de respostas. Participaram desta etapa da pesquisa 250 professores do IF Sertão-

PE, porém foram utilizados efetivamente 227 registros com respostas completas, os demais questionários foram excluídos da análise, pois continham muitos valores ausentes. A amostra é composta por respostas de professores de ambos os sexos, sendo 123 do sexo masculino (54,2%) e 104 do sexo feminino (45,8%). A tabela 01 mostra a composição da amostra distribuída por campus.

Tabela 1: Amostra estratificada por campus.

Lotação	Porcentagem	Contagem
Campus Petrolina	22,9%	52
Campus Petrolina Zona Rural	26,0%	59
Campus Floresta	7,9 %	18
Campus Salgueiro	14,5%	33
Campus Ouricuri	11%	25
Campus Serra Talhada	8,4%	19
Campus Santa Maria da Boa Vista	9,3%	21
Total		227

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A idade dos docentes varia entre 22 e 67 anos com média de 36,72 anos e desvio padrão de 8,40. A média do tempo de atuação docente varia entre 6 meses a 25 anos com média de 5,31 anos e desvio padrão de 4,59.

O Instituto possui atuação dos níveis médio a pós-graduação, com o objetivo de estratificar a amostra dividiu-se os docentes em dois grupos, os que atuam somente no nível médio e os que atuam no nível médio e superior. Da amostra pesquisada 105 atua somente no nível médio (46,26%) e 122 (53,74%) atua no nível médio e superior. A maior titulação dos professores respondentes está apresentada na tabela 2. Pela observação da tabela conclui-se que a maior parte dos docentes possui como maior titulação mestrado ou doutorado (55,5%) e a menor parte, apenas graduação (15%).

Tabela 2: Titulação dos respondentes.

Titulação	Contagem	Freq. %
Graduação	34	15,0
Especialização	67	29,5
Mestrado	94	41,4
Doutorado	32	14,1
Total	227	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Com o objetivo de analisar o tipo de formação dos docentes do IF Sertão-PE (licenciatura, bacharelado, tecnólogo ou outro tipo) dividiu-se a amostra em dois blocos os que são licenciados e os que tem bacharelado ou outro tipo de formação. O resultado indicou

que 127 são licenciados (55, 95%) e 100 possuem bacharelado ou outro tipo de formação (44,05%).

Para verificar a adequabilidade do banco de dados coletado, respeitou-se as recomendações de Figueiredo e Silva (2010), quais sejam: a amostra mínima do estudo deve ser entre 50 e 100 casos, onde a razão entre o número de observações e a quantidade de variáveis é igual ou superior a cinco. Na subescala eficácia pessoal tem-se 12 variáveis e 227 respondentes, logo atende-se ao requisito. A maior parte dos coeficientes de correlação deve apresentar valores acima de 0,2 (COSTA, 2011, p. 216), sendo assim, este item foi adequadamente cumprido (tabela 3).

Tabela 3: Correlações entre as variáveis que compõe os itens autoeficácia pessoal.

	v1	v2	v3	v4	v7	v8	v10	v12	v14	v16	v17	v19
v1	1	597**	435**	501**	207**	258**	352**	197**	138*	155*	442**	261**
v2		1	564**	427**	372**	451**	273**	373**	190**	227**	362**	413**
v3			1	415**	354**	612**	330**	346**	360**	183**	343**	299**
v4				1	383**	328**	428**	405**	272**	240**	434**	333**
v7					1	520**	292**	311**	293**	174**	306**	451**
v8						1	349**	451**	439**	250**	452**	432**
v10							1	342**	361**	320**	483**	216**
v12								1	419**	331**	443**	455**
v14									1	239**	383**	232**
v16										1	398**	297**
v17											1	465**

** . Correlação é significativa com p-valor menor que 0,01.

* . Correlação é significativa com p-valor menor que 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Para verificar o ajuste da análise fatorial analisou-se a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que apresenta valores que variam entre 0 e 1 e quanto mais próximo de 1, mais é adequada é a utilização da técnica. O resultado indicou 0,86, ou seja, superior ao valor crítico de 0,60. Assim como o teste de esfericidade de Bartlett que testa a hipótese de que a matriz de correlação da população é matriz uma identidade. O resultado apresentou significância abaixo de 0,05 (p-valor <0,001), então rejeita-se a hipótese nula, indicando que

o modelo é apropriado para a análise (HAIR, *et al*, 2009). Os resultados acima apresentados respaldam a utilização da análise fatorial para extração de fatores.

Após esta etapa, o próximo procedimento foi realizar a extração dos fatores uma vez que estes, representam as dimensões latentes que descrevem os dados em um número menor de conceitos do que as variáveis individuais originais (HAIR, *et al*, 2009). Utilizando a análise fatorial de componentes principais com rotação varimax encontrou-se três valores acima de 1,0 nos itens que compõe a subescala autoeficácia pessoal. O fator 01 (Atividade avaliativa) possui 41,30% da variância explicada pela variação deste fator, o fator 02 (Estratégias instrucionais) 10,21% e o fator 03 (Domínio de classe) possui 8,83% da variância explicada pela variação neste fator. Estes três fatores explicam 60,36% da variância das variáveis originais o que corrobora com as recomendações de Hair *et al* (2009) que a extração deve captar, pelo menos, 60% da variância.

Tabela 4: Extração dos fatores da subescala autoeficácia pessoal.

Itens	Fatores		
	1	2	3
v8 - Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino.	,787		
v3 - Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar a aquele aluno.	,604		
v7 - Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.	,519		
v19 - Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele.	,399		
v17 - Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.		,682	
v10 - Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem.		,537	
v12 - Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito.		,534	
v16 - Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz.		,501	
v14 - Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino.		,445	
v1 - Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis.			,898
v2 - Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar aprendizagem na lição seguinte.			,591
v4 - Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente.			,449

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A análise da consistência interna, alfa de Cronbach, da subescala autoeficácia pessoal é 0,87, o que sugere alta consistência (COSTA, 2011).

Para a subescala eficácia no ensino utilizou-se os procedimentos análogos aos da subescala eficácia pessoal. A adequabilidade do banco de dados, foi adequada uma vez que nesta subescala eficácia no ensino que é composta por sete itens responderam 223 professores (aproximadamente 33 respondentes por item). A tabela 5 apresenta os coeficientes de correlação dos itens. A maior parte dos coeficientes de correlação deve apresentar valores acima de 0,30.

Tabela 5: Correlação entre as variáveis da subescala autoeficácia no ensino.

	v5	v6	v9	v11	v13	v15	v18	v20
v5	1	-,005	,130	,222**	,038	,130	-,015	-,166*
v6		1	,048	-,073	,331**	,047	,356**	,435**
v9			1	,408**	,255**	,332**	,108	,075
v11				1	,264**	,510**	,118	-,060
v13					1	,332**	,434**	,381**
v15						1	,150*	,081
v8							1	,509**

** . Correlação é significativa com p-valor menor que 0,01.

* . Correlação é significativa com p-valor menor que 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A análise do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indicou 0,721, mediano, ou seja, superior ao valor crítico de 0,60. Assim como o teste de esfericidade de Bartlett indicou que a amostra é estatisticamente significativa (p-valor <0,001). Os resultados acima apresentados respaldam a utilização da análise fatorial para extração de fatores. Utilizando a análise fatorial de componentes principais com rotação varimax obteve-se dois fatores. O primeiro denominado neste estudo de “Influência do ambiente do lar” que explica 30,99% da variância explicada pela variação deste fator, e o segundo “Indisciplina” que corresponde 22,49% da variância explicada. Convém ressaltar que o item 5 (v5) teve valor desprezível, tendo sido excluído.

Tabela 6: Extração dos fatores da subescala autoeficácia no ensino

Itens	Fatores	
	1	2
v20- Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos	,763	
v18 - As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa	,657	
v13 -Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento de aluno depende de seu ambiente no lar.	,578	

v6 - Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos	,560	
v11- Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele		,804
v15 -se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola		,630
v9- A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar		,485
v5- Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais		

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A análise da consistência interna, alfa de Cronbach, da subescala autoeficácia pessoal é 0,63, o que sugere regular consistência (COSTA, 2011).

Os fatores foram agrupados em médias dos itens que o compõe. Na sequência, foi realizado o teste de normalidade Shapiro-Wilk para os fatores, não tendo sido observada distribuição normal. Este fato a utilização de testes não-paramétricos: Mann-Whitney e Kruskall-Wallis.

Para verificar o nível de autoeficácia docente em relação aos fatores observados utilizou-se a média das respostas dos respondentes. O quadro 3 apresenta estatísticas descritivas com a segregação de gênero.

Quadro 3: Crenças de autoeficácia dos professores do IF Sertão-PE.

Fatores	Estatísticas	Masculino	Feminino	Total
AEP – Avaliação e desempenho	Média	3,881	3,875	3,879
	Mediana	3,75	3,75	3,75
	Desvio Padrão	0,906	0,826	0,868
AEP - Estratégias instrucionais	Média	3,455	3,400	3,430
	Mediana	3,40	3,40	3,40
	Desvio Padrão	0,848	0,768	0,811
AEP - Domínio de classe	Média	4,323	4,170	4,253
	Mediana	4,33	4,33	4,33
	Desvio Padrão	0,971	0,913	0,946
AEE - Influencia do ambiente do lar	Média	4,188	4,161	4,176
	Mediana	4,25	4,0	4,0
	Desvio Padrão	0,889	0,864	0,876
AEE – Indisciplina	Média	3,305	3,545	3,415
	Mediana	3,33	3,67	3,67
	Desvio Padrão	0,940	0,853	0,907
Amostra		123	104	227

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os números constantes no quadro 3 assemelham-se com o resultado da pesquisa de Bzuneck (1996) em que os dados se situam em um valor de crença de autoeficácia mediano, considerando a escala de seis pontos. Quanto aos fatores que compõe a autoeficácia pessoal verificou-se que o fator Domínio de classe resultou em uma média um pouco maior que os outros fatores (4,25). Em relação a eficácia no ensino os dados mostram que o fator “Indisciplina” resultou em valor inferior ao fator “Domínio de classe” da eficácia pessoal. O estudo revela, portanto, que os professores acreditam que possuem domínio de classe para resolver situações adversas, porém apresentam baixo nível de crenças de autoeficácia no ensino em relação ao fator indisciplina.

Para verificar se a diferença entre os grupos e a variável gênero se é estatisticamente significativa utilizou-se o teste Mann-Whitney. As diferenças entre os valores para os fatores não foram estatisticamente significativas exceto para o fator “Indisciplina”. A pesquisa de Rocha (2009) também não indicou diferenças entre o gênero dos respondentes. Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Iaochite (2007), Silva, Iaochite e Azzi (2010), Lancerda (2012), Barros, Oliveira e Spyrides (2012) e Nina (2015). Pocinho e Capelo (2009) verificaram a vulnerabilidade ao estresse dos professores com base em sua autoeficácia. Assim como os estudos anteriores, não houve diferença estatisticamente significativa em relação ao gênero, contudo as mulheres participantes deste estudo demonstraram níveis superiores de autoeficácia no ensino em relação ao fator “Indisciplina” (p-valor = 0,033).

Em relação a maior titulação, utilizou-se o teste Kruskal Wallis, teste este que é utilizado para comparar três ou mais grupos. Não houve diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos fatores que compõe a autoeficácia. Assim, a titulação não mostrou ser uma variável que contribui para verificar diferenças entre as crenças de autoeficácia docente. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Rocha (2009) e Nina (2015). Os resultados encontrados neste estudo corroboraram parcialmente com a pesquisa de Fernandez (2015), o qual observou que professores com especialização apresentaram maiores índices de autoeficácia em relação aos que possuem outro nível de formação. A diferença entre este resultado pode ser explicada, por outras variáveis contextuais, como por exemplo, a qualidade do programa de pós-graduação na qual houve a formação do docente (FERNANDEZ, 2015).

Para verificar se o tipo de formação (licenciatura, bacharelado, tecnólogo ou outro tipo de formação) realizou-se o agrupamento das variáveis em dois grupos: os docentes que possuem licenciatura e os que possuem bacharelado ou outro tipo de graduação. O teste estatístico utilizado foi o Mann-Whitney, tendo sido encontrada diferença significativa apenas

no fator “Domínio de classe” (p-valor = 0,034), indicando que quem possui licenciatura tem maior crença de autoeficácia relacionada a esse fator.

Em relação ao tempo de atuação no IF Sertão-PE (em anos) e a idade (tempo em anos) realizamos a correlação de Pearson, cujos resultados são apresentados na tabela 08.

Tabela 7: Correlações entre as variáveis idade e tempo de atuação.

Variáveis	AEP Fator1	AEP Fator2	AEP Fator3	AEE Fator1	AEE Fator2
Idade	,206**	,240**	,184**	,096	,019
Tempo	,194**	,215**	,116	-,113	-,159*

** . Correlação é significativa com p-valor menor que 0,01.

* . Correlação é significativa com p-valor menor que 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Em relação a autoeficácia pessoal nos três fatores a idade dos respondentes é mais positivamente relacionada do que o tempo de serviço na instituição, resultado similar ao encontrado por Bzuneck (1996). Este dado indica que quanto maior a idade do professor mais ele acredita que pode fazer a diferença na vida de seus alunos.

Em relação ao tempo de atuação no IF Sertão-PE as crenças de autoeficácia no ensino estão correlacionadas negativamente, ou seja, quanto maior o tempo de atuação, menor é a crença que os professores, em geral, podem contribuir para o ensino eficaz. Tal resultado corrobora com o estudo de Bzuneck (1996), para o autor professores tendem a “revelar uma percepção mais pessimista da eficácia do ensino, a que se dedicaram por tanto tempo, resultaria de um estudo longitudinal, com um delineamento mais refinado, com as mesmas pessoas, desde o início de sua atuação no magistério.” (BZUNECK, 1996, p. 80).

A última variável analisada foi o nível de atuação do corpo docente do IF Sertão-PE. O Instituto possui atuação dos níveis médio a pós-graduação. Realizou-se o teste de Mann-Whitney com os níveis agrupados em dois: somente médio; e médio e superior. Não houve diferença significativa para os fatores analisados, exceto para a autoeficácia pessoal no fator 1 “Avaliação e desempenho” (p-valor = 0,013) e para autoeficácia no ensino no fator 1 “Influência do ambiente no lar” (p-valor = 0,046). Em ambos os casos, a crença é maior em professores que lecionam em mais de um nível, no caso, médio e superior. Este resultado sugere que a atuação em mais de um nível de ensino pode ser positiva, melhorando a crença de autoeficácia dos professores, notadamente em termos de avaliação e desempenho e também em relação à sua percepção sobre a influência do ambiente no lar.

2.5 CONCLUSÃO

Este artigo científico objetivou apresentar as crenças de autoeficácia como componente da teoria social cognitiva. Mais especificamente, a investigação das crenças de autoeficácia docente. A pesquisa examinou as crenças de autoeficácia docente dos professores do IF Sertão-PE no que se refere a autoeficácia pessoal e autoeficácia no ensino com base na teoria social cognitiva desenvolvida por Bandura (1997). A partir da escala desenvolvida por Woolfolk e Hoy (1990), validado no Brasil por (BZUNECK, GUIMARAES, 2003) composta por duas subescalas autoeficácia pessoal e autoeficácia no ensino.

Por meio da utilização da análise fatorial obteve-se a extração de fatores que compõe a escala. Para a eficácia pessoal foram encontrados três fatores: avaliação e desempenho; estratégias instrucionais; e domínio de classe. Para a eficácia no ensino foram encontrados dois fatores: influência do ambiente do lar; e indisciplina. Diferentemente do trabalho de validação brasileira original (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003), esta pesquisa não obteve unidimensionalidade para os constructos autoeficácia pessoal e autoeficácia no ensino. Limitações ligadas à amostra podem justificar tal resultado.

Os resultados encontrados neste artigo científico indicaram que o nível de crenças de autoeficácia docente dos professores do IF Sertão-PE está no nível mediano assim como encontrado na pesquisa de (BZUNECK, 1996). Em relação aos demais fatores identificados na análise fatorial, o fator Domínio de classe da autoeficácia pessoal aparece em uma média superior quando comparado aos demais fatores. Em relação ao gênero, as mulheres no fator Indisciplina da autoeficácia no ensino apresentou estatística significativa. Para a análise do tipo de formação dos docentes foi encontrada diferença significativa em relação ao fator Domínio de classe indicando que os que possuem licenciatura são mais autoeficazes neste fator. Quanto ao tempo de atuação, a pesquisa mostrou que quanto maior o tempo de atuação na instituição maior a crença autoeficácia pessoal. Por fim, em relação ao nível de atuação a investigação indicou que professores que atuam em mais de um nível possuem maior autoeficácia pessoal nos fatores Avaliação e desempenho e maior autoeficácia no ensino fator Influência do ambiente do lar.

Os aspectos metodológicos deste estudo indicaram como limitações o baixo número de respondentes. Os resultados apontados nesta pesquisa podem ser utilizados para a tomada de decisões da gestão do Instituto, no que se refere ao enriquecimento das crenças de autoeficácia docente, desde que asseguradas condições de trabalho adequadas. Através da

persuasão verbal, oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional (experiência vicária) e colocando os professores em posição que promoverão o sucesso individual (experiência direta), além de avaliar o clima organizacional dos professores da instituição (estados fisiológicos e afetivos).

Há que se ressaltar a necessidade de estudos futuros, de modo a verificar a relação entre as variáveis aqui investigadas, em contextos escolares com características diferentes. Além de verificar outras variáveis relacionadas à atividade laboral, como: números de alunos por turma, carga horária semanal docente, infraestrutura da instituição, apoio de colegas, assim como estudos com abordagens qualitativas, uma vez que há escassa produção de materiais utilizando métodos qualitativos neste campo do saber.

2.6 REFERÊNCIAS

AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J., BZUNECK, J.A. Considerações sobre a Auto-eficácia Docente. In: AZZI, R.G. e POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.149-159.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, p.191-215, 1977.

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

BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (2008). Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 176 pp.

BARROS, Marizeth Antunes; OLIVEIRA, José Arimatés de; SPYRIDES, Maria Helena Constantino. UM ESTUDO SOBRE AUTOEFICÁCIA NO TRABALHO E CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE SERVIDORES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL. **Revista de Gestão**, [s.l.], v. 19, n. 4, p.571-588, 2012. Business Department, School of Economics, Business & Accounting USP. <http://dx.doi.org/10.5700/rege479>.

BZUNECK, José Aloyseo and GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. **Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy**. *Psico-USF (Impr.)*. 2003, vol.8, n.2, pp. 137-143. ISSN 1413-8271.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia dos professores. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L. D. T. (orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Velozes, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FERNANDES, Ana Paula Mateus. **COMPORTAMENTO INTERPESSOAL DO PROFESSOR: UM REFLEXO DA SUA AUTO-EFICÁCIA**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino**. 2015. 139 f. Tese (Doutorado) - Curso de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Para, Pará, 2015.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito and SILVA JUNIOR, José Alexandre da. **Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial**. *Opin. Publica* [online]. 2010, vol.16, n.1, pp.160-185. ISSN 0104-6276. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>.

HAIR Jr., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. *Análise Multivariada de Dados*. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G.; TARTER, C. John. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9. ed. Porto Alegre: Mcgraw-hill, 2015.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. **Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p.825-839, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000400003&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 out. 2015.

LACERDA, Sabrina Gomes Santos de. **A crença de autoeficácia de docentes universitários: a relevância para o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

MORAN T., M., HOY, A. W. & Hoy, W. K. (1998). **Teacher efficacy: Its meaning and measure**. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

NINA, Karla Cristina Furtado. **Fontes de Autoeficácia Docente: Um Estudo Exploratório com Professores de Educação Básica**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Teoria e Pesquisa do Comportamento., Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ROCHA, Marcia Santos da. **A Auto-eficácia docente no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ROWE, Diva Ester Okazaki. **MÚLTIPLOS COMPROMETIMENTOS E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO: UM ESTUDO ENTRE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS**. 2008. 244 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008

SILVA, Afonsa Janaína; IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. **Crença de autoeficácia de licenciandos em Educação Física**. *Motriz. Revista de Educação Física*.

Unesp, [s.l.], p.01-08, 2010. UNESP - Universidade Estadual Paulista.
<http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p942>

SOUZA, Luciane Albuquerque Sa de. **O PAPEL DA AUTOEFICÁCIA NA SAUDE MENTAL E NO BURNOUT DE CADETES POLICIAIS E BOMBEIROS MILITARES**. 2013. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2013.

PAJARES, F., & OLAZ, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral, Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), **Teoria cognitiva: Conceitos básicos** (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.

PAJARES, Frank. **Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy**. 2002. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.
TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W.K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v.68, n.2, p.202-248, 1998.

WOOLFOLK, A. E.; Hoy, W. K. **Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control**. *Journal of Educational Psychology*, 82. (1990).

WOOLFOLK, A. (1993) **Developing a Sense of Efficacy in Beginning Teachers**. Allyn & Bacon Educators' Forum, 3, 1993.

3 OTIMISMO ACADÊMICO: RAÍZES CONCEITUAIS E VALIDAÇÃO DE ESCALA

3.1 INTRODUÇÃO

Na área educacional, percebe-se que cresce o número de pesquisas que buscam elucidar quais os fatores organizacionais fazem da escola um lugar melhor para conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Fazer da sala de aula um ambiente no qual os indivíduos prosperem academicamente e desenvolvam suas capacidades é uma aspiração dos educadores (HOY, KURZ, TARTER, 2006). Professores enfrentam diariamente muitas situações difíceis e complexas que dificultam seu trabalho, como por exemplo, o mau comportamento dos alunos é uma das principais razões para o estresse e esgotamento dos docentes, levando a baixa satisfação com o trabalho e reduzindo a motivação (MCKINNON, 2012). Estes problemas afetam diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a desmotivação está associada a baixa eficácia, assim a pesquisa sobre fatores organizacionais que amenizam estas dificuldades ganha atenção de educadores.

Hoy, Tarter e Woolfolk-Hoy (2006) tem pesquisado um constructo latente denominado otimismo acadêmico, formado por três fatores organizacionais: ênfase acadêmica, confiança em pais e alunos e eficácia coletiva que se relacionam de forma independente e que possuem relação com o desempenho dos alunos (NEVES, PAIXÃO, 2016). O otimismo acadêmico surgiu inicialmente como um fator organizacional, posteriormente Fahy, Hoy, Wu (2010) demonstraram sua validade para o nível individual. Neste nível, o otimismo é uma crença auto-referente sobre a capacidade de ensinar aos alunos, formar relações de confiança com alunos e pais e priorizar metas acadêmicas (TSCHANNEN-MORAN, HOY, HOY, 2001).

Seu estudo deriva da teoria social cognitiva (BANDURA, 1977), da psicologia positiva (SELING, 2006) e os efeitos do clima escolar no desempenho, atitude e comportamento dos alunos (HOY, TARTER, HOY, 2006).

Pesquisas apontam que escolas que possuem elevado nível de otimismo acadêmico possuem um maior desempenho dos estudantes (HOY, TARTER, HOY, 2006). O otimismo acadêmico “não pode ser visto como uma característica estável, mas com um estado que pode ser aprendido, alimentado e desenvolvido nos diferentes atores numa escola” (NEVES, PIXÃO, 2016, p. 252). Logo, fortalecer crenças de otimismo acadêmico dos professores de

uma escola pode atuar na mudança de percepção dos alunos em relação a suas crenças de eficácia pessoal consequentemente influenciá-los para obterem melhores resultados acadêmicos.

O presente artigo tem como objetivo validar a escala *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005) que mensura este constructo, uma vez que a escala original está disponível no idioma inglês. Para tanto, são utilizadas para tradução da escala as recomendações de Beaton (1993) e Beaton *et al.* (2000) e os procedimentos de validação sugeridos por Costa (2011). O presente artigo possui contribuição prática na medida em que a utilização desta escala poderá ser utilizada em estudos posteriores a fim de verificar o nível de otimismo acadêmico dos professores de escolas brasileiras, além de contribuir com o aprofundamento das discussões sobre o tema em nível nacional ao ter como base uma pesquisa com docentes de uma Instituição Federal de Ensino.

3.2 OTIMISMO ACADÊMICO

O otimismo acadêmico deriva da psicologia positiva a qual vai além do foco nas patologias humanas, pretende investigar os aspectos positivos da experiência humana, como felicidade, esperança e realização (FAHY, HOY, WU, 2010). Para Seligman e Csikszentmihalyi (2000) a prática da psicologia clínica desenvolvida até 1998 estava essencialmente centrada na cura das patologias dos indivíduos, negligenciando, o estudo dos aspectos virtuosos da natureza humana.

Otimismo segundo Goleman (1997), significa ter uma forte expectativa que tudo ocorrerá bem em todas as áreas da vida, apesar das dificuldades que possam surgir. No contexto educacional o otimismo segundo Pajares, Olaz (2008) relaciona-se com a aprendizagem e motivação acadêmica, uma vez que o otimismo impulsiona os professores a investir em situações desafiadoras, superar os problemas educacionais e encorajar os alunos a alcançar os objetivos estabelecidos. Neste estudo o conceito de otimismo está atrelado a abordagem de Pajares, Olaz (2008).

O termo otimismo acadêmico reside no fato de que seus elementos constitutivos indicam uma possibilidade de realização, assim como no otimismo individual (NEVES, PAXÃO, 2016, p. 252). Em nível educacional, o bem-estar como enfatizado na psicologia positiva favorece à aprendizagem, pois aumenta a atenção, confiança, pensamento criativo, resiliência frente as dificuldades e o desenvolvimento do pensar holístico dos alunos (HOY, HOY, KURZ, 2007).

A pesquisa de Costa (2012) objetivou validar a escala de otimismo acadêmico no contexto Português e investigar se existe uma correlação entre o otimismo e as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. O resultado do estudo corroborou com a hipótese que o otimismo está correlacionado com a inclusão. O estudo indicou que professores que são considerados otimistas são mais abertos a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares.

Os estudos sobre que investigam o otimismo acadêmico são particularmente atraentes, porque enfatizam o potencial das escolas em superar o poder de fatores socioeconômicos que prejudicam o desempenho dos alunos (BEARD, HOY, HOY, 2009). Neste sentido,

Condições econômicas, status socioeconômico e estruturas educacionais e familiares não afetam o comportamento humano diretamente. Estes fatores afetam o comportamento, na medida que em que influenciam as aspirações, autopercepções, padrões pessoais, estados emocionais, atitudes e outras influências auto-regulatórias das pessoas (PAJARES, OLAZ, 2008, p. 100).

Dessa maneira, a investigação do otimismo acadêmico torna-se fundamental para compreender as fontes que favorecem o alto desempenho estudantil, pois é mais fácil mudar as crenças de eficácia dos professores do que mudar as condições socioeconômicas dos alunos de uma escola (BZUNECK, GUIMARAES, 2010).

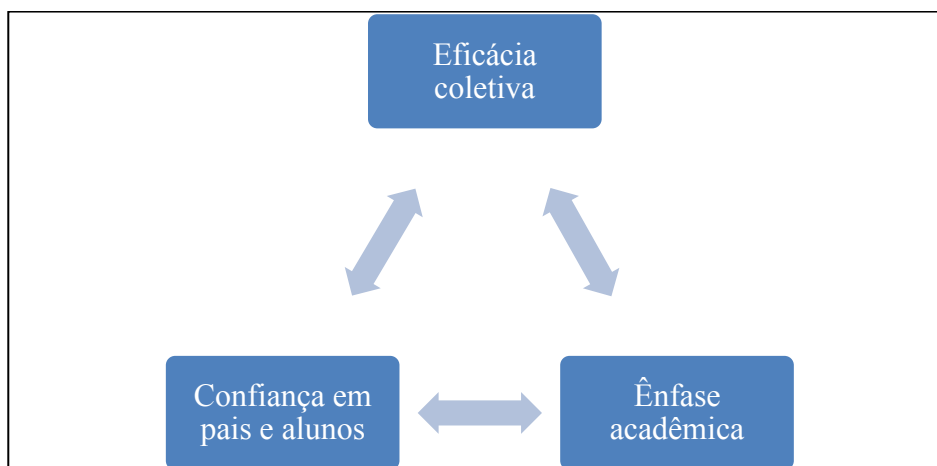
Para Hoy, Miskel e Tarter (2015) o otimismo acadêmico reúne em um só conceito as condições escolares encontradas ao longo de anos de pesquisa para melhorar a aprendizagem dos alunos. A pesquisa de Bryk e Schneider (2002), postulou que existem quatro condições organizacionais que promovem o alto desempenho estudantil, quais sejam: a) professores com a postura de que “é possível fazer”; b) envolvimento e colaboração com os pais; c) práticas colaborativas; e d) altos padrões de expectativas acadêmicas e comprometimento com a comunidade. Estas condições escolares, são semelhantes aos elementos do otimismo acadêmico (HOY, MISKEL, TARTER, 2015).

Este constructo originou-se de estudos quantitativos que identificaram que a eficácia coletiva, ênfase acadêmica e confiança em pais e alunos da escola estão inter-relacionados e possuem fortes associações com o desempenho acadêmico dos discentes (GUROL, KERIMGIL, 2010). Para Bandura (1986, 1997), as crenças sobre a capacidade de realização de tarefas agem através de respostas afetivas, cognitivas e comportamentais. Corroborando com o conceito de formação do constructo, pois atualmente o constructo possui estas

características. A eficácia coletiva é uma característica cognitiva, confiança no corpo docente em pais e professores é uma característica escolar afetiva e a ênfase acadêmica é uma representação comportamental da eficácia e da confiança (HOY, MISKEL, TARTER, 2015, p. 211).

Professores que confiam nos alunos e que acreditam que os pais encorajam para que metas educacionais sejam atingidas, reforça o senso de eficácia coletiva docente. Quando um corpo acadêmico exige bons desempenhos e excelência acadêmica, provavelmente existe ênfase correspondente na confiança do professor em alunos e pais. Assim, a confiança nos pais e alunos parece ser uma condição necessária para uma ênfase acadêmica na escola. Da mesma forma, uma ênfase acadêmica na escola aumenta a confiança do corpo docente nos pais e alunos. Os três elementos constitutivos do constructo têm relações transacionais uns com os outros assim como interagem entre si para formar uma cultura de otimismo (BEARD, HOY, HOY, 2009).

Figura 3. Componentes e relações entre os elementos do otimismo acadêmico



Fonte: Beard, Hoy, Hoy (2009).

A pesquisa de Neves, Paixão (2016) demonstrou que em escolas portuguesas, o otimismo acadêmico pode também ser considerado como um constructo único que se manifesta através de seus três componentes constitutivos. Qualquer intervenção para melhorar um dos componentes deve estar atrelada as outras duas dimensões, por exemplo, um gestor que promova atividades que estabeleçam confiança nos pais dos alunos deve aliar estas atividades com a eficácia coletiva e ênfase acadêmica. É necessário evitar reforçar um dos componentes em detrimento de outros, pois isto seria contraproducente (HOY, MISKEL, TARTER, 2015, p. 211).

3.2.1 EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES

A investigação sobre as crenças de eficácia coletiva dos professores enfatiza que os docentes não têm somente uma avaliação de sua autoeficácia pessoal, mas na capacidade conjunta de um corpo docente em realizar as ações necessárias a aprendizagem dos alunos (GODDARD, HOY, HOY, 2000). A eficácia coletiva é uma percepção individual sobre a capacidade de todo um grupo na realização de determinada tarefa (BANDURA, 1986).

A pesquisa sobre as crenças de autoeficácia coletiva são relevantes uma vez que professores são membros de organizações escolares e suas crenças compartilhadas influenciam o ambiente social no qual estão inseridos. O constructo foi originalmente definido por Bandura (1997) como crenças compartilhadas no grupo sobre sua capacidade coletiva para organizar e executar ações em direção a uma meta específica (BANDURA, 1997, p. 477). Assim, a eficácia coletiva refere-se ao quanto o grupo sente-se capaz de atingir determinado objetivo, em um dado contexto. Diferencia-se da autoeficácia pessoal à medida que suas funções são centralizadas nas capacidades grupais (GUERREIRO-CASANOVA, 2013).

A autoeficácia pessoal produz efeitos nos vários aspectos da vida do ser humano, referindo-se a um julgamento pessoal a respeito de sua própria capacidade de realizar determinada ação, enquanto eficácia coletiva refere-se a um julgamento individual de quanto os professores em nível grupal, acreditam na realização de uma tarefa específica (FERNANDES, 2012, p. 21). Diante do exposto é possível que professores possuam um baixo senso de autoeficácia pessoal, porém um elevado senso de eficácia coletiva.

A pesquisa desenvolvida por Pontes, Ramos e Silva (2015) objetivou investigar artigos científicos no banco de dados da CAPES-periódicos entre o período de 2000 a 2014 a fim de identificar as variáveis que se relacionavam com a eficácia coletiva docente. Foram identificados 30 artigos científicos os quais demonstraram que a eficácia coletiva estava relacionada com as variáveis: autoeficácia docente, desempenhos dos alunos, situação socioeconômica (SES), satisfação no trabalho, tempo de serviço e estresse no trabalho. Desta forma, o constructo está correlacionado a fatores que podem contribuir para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos (MANOEL, BZUNECK, SCACCHETTI, 2016, p. 342).

Estas crenças, no nível educacional, referem-se ao julgamento individual de professores que o corpo docente como um todo pode organizar e executar os cursos de ações requeridos para ter um efeito positivo na vida dos estudantes (GODDARD, HOY, HOY, 2000, p. 4). Hoy, Miskel, Tarter (2015) definem eficácia coletiva como uma percepção

compartilhada entre professores de que os esforços coletivos podem fazer a diferença no desempenho dos alunos. Assim como a autoeficácia pessoal, a eficácia coletiva deriva da Teoria Social Cognitiva (TSC) a qual assevera que o comportamento humano é resultado da interação recíproca entre fatores pessoais, comportamentos e ambiente, diferentemente do que era apregoado pelas teorias comportamentais que explicavam o comportamento humano a partir de respostas a estímulos externos (BANDURA, 1997).

Destaca-se que as crenças de eficácia coletiva não dizem respeito à soma da autoeficácia individual, pois aquela é uma propriedade emergente do grupo com referência a objetivos comuns, ou seja, está baseada na baseada na crença que o coletivo pode estabelecer resultados desejados (DANTAS, GUERREIRO-CASANOVA, 2013, AZZI, POLYDORO, BZUNECK, 2006). Dessa forma, não basta que uma escola seja formada por professores altamente habilidosos, mas que não possuam coordenação para a realização das tarefas, este fato pode contribuir para que a eficácia coletiva seja diminuída (GUERREIRO-CASANOVA, 2013).

Coletivamente as pessoas possuem maior condição de promover mudanças sociais, buscando melhores condições nos grupos que atuam. Apesar de serem constructos diferentes existe correlação positiva entre a autoeficácia pessoal e a eficácia coletiva (FERNANDEZ, 2015, p. 52). Para a criação e desenvolvimentos da eficácia coletiva docente as fontes de informação são as mesmas para a formação da autoeficácia individual, ou seja, experiências diretas, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos (BANDURA, 1997). “Cada uma dessas quatro fontes, sempre que mentalmente evocadas, são interpretadas pelos professores, quando se depararem com determinadas situações concretas” (BOTTI-MANOEL, BZUNECK, SCACCHETTI, 2016, p. 342).

A experiência direta, assim como na autoeficácia pessoal, é a mais poderosa fonte de autoeficácia coletiva, pois na condição de grupo os professores experimentam sucessos e fracassos que podem atuar no aumento ou diminuição das crenças de autoeficácia coletiva. A experiência vicária possibilita aos professores observar outras escolas de exemplo de sucesso. A persuasão social pode encorajar os membros do grupo para inovar e superar desafios difíceis, uma vez que a participação em reuniões, *workshops* e *feedbacks* sobre o desempenho docente pode inspirar o enfrentamento de tarefas difíceis. O clima organizacional, nível de excitação, ansiedade, estresse aumenta ou diminui a autoeficácia do grupo, organizações com fortes crenças na capacidade coletiva pode tolerar pressão e crises e continuar a funcionar sem consequências debilitantes (BEARD, HOY, HOY, 2009, p. 4)

Crenças de eficácia coletiva elevada resultam no compromisso compartilhado dos indivíduos em direção a objetivos comuns da escola (MANOEL, BZUNECK, SCACCHETTI, 2016, p. 342). Como consequência, existe aceitação de objetivos desafiadores por parte dos professores, forte esforço organizacional e uma persistência frente as dificuldades que conduz ao melhor desempenho (HOY, MISKAEL, TARTER, 2015, p. 172). Por outro lado, crenças de eficácia coletivas enfraquecidas proporcionam queda na motivação docente, conseqüentemente estes docentes estabelecem metas mais baixas para seus alunos e diminuem a exigência em sala de aula (BANDURA, 1997) comprometendo a qualidade do ensino.

3.2.2 CONFIANÇA EM PAIS E ALUNOS

Confiança pode significar muitas coisas, ela não somente reduz a incerteza, mas mantém a ordem, seja nas relações pessoais ou nos ambientes organizacionais (HOY, HOY, TSCHANNEN-MORAN, 2001). A confiança é a vontade de uma pessoa ser vulnerável a outra com base na crença que ela seja benevolente, confiável, competente, honesta e aberta, estes são os cinco componentes da confiança (HOY, MISKEL, TARTER, 2015, p. 175).

Benevolência é o aspecto que mais se associa a confiança, uma vez que a crença que o outro fará o bem e agirá em seu melhor interesse. A confiabilidade refere-se à probabilidade de manter determinado comportamento, é a garantia que o outro não tirará vantagem, mesmo quando a oportunidade está disponível. A outra face da confiança é a competência, não basta ter boas intenções é necessário demonstrar competência nas atitudes. A honestidade refere-se a integridade e autenticidade de caráter. Por fim, a abertura está relacionada como as informações são compartilhadas com os outros, pessoas que não compartilham informações provoca suspeitas de sua confiança. A comunicação guardada, por exemplo, provoca desconfiança porque as pessoas se perguntam o que está sendo retido e por quê (BREWSTER, 2003). Uma pessoa que pretende estabelecer relações de confiança precisa demonstrar em suas atitudes estes componentes (HOY, HOY, TSCHANNEN-MORAN, 2001).

No contexto escolar pais, alunos, e professores devem trabalhar juntos para que as metas estudantis possam ser alcançadas. E para que isto aconteça, a confiança deve estar presente nas relações estabelecidas entre escola e família (BEST, 2014). No nível educacional, a confiança tem relação com o quanto o corpo docente acredita em seus alunos,

pais, diretor e outros professores e que juntos podem cooperar para melhorar o desempenho estudantil.

Esta percepção tem implicações na qualidade da relação pedagógica entre alunos e professores, pois ao ser criado um ambiente de confiança e segurança os estudantes estão mais disponíveis para aprender e ultrapassar os obstáculos que podem surgir e os pais estão mais disponíveis para acreditar que o que os professores fazem é em benefício dos alunos (NEVES; PAIXÃO, 2016, p. 250).

Embora a confiança do corpo docente em pais e alunos possa parecer referir-se a dois elementos distintos, a confiança de um corpo docente nos pais foi mostrado ser análoga a sua confiança nos alunos. Quando os professores confiam nos alunos, eles também confiam nos seus pais (TSCHANNEN-MORAN, 2003; BEST, 2014, p. 52).

A confiança é um componente necessário e essencial para estabelecer relações positivas, ela concede uma variedade de benefícios para as organizações: à comunicação torna-se mais precisa e relevante, os colaboradores sentem-se mais confortáveis e mostram-se incentivados a investir suas energias para contribuir com as metas institucionais (TSCHANNEN-MORAN, HOY, HOY, 2001). A pesquisa de Bryk e Schneider (2002) apontou que a melhoria do desempenho dos alunos está correlacionada com a confiança do corpo docente nos alunos e pais. Uma cultura de confiança é formada quando professores confiam no diretor da escola, nos outros professores, pais e alunos. Ela facilita a cooperação, promove a coesão do grupo e sustenta o profissionalismo, além de melhorar o desempenho estudantil (HOY, MISKEL, TARTER, 2015, p. 175).

3.2.3 ÊNFASE ACADÊMICA

Segundo Beard, Hoy e Hoy (2009) apenas um terço das horas que os alunos passam na escola são dedicadas a tarefas acadêmicas bem-sucedidas, no entanto professores que são motivados em seu ofício conseguem estender este tempo. A ênfase acadêmica é o grau em que os professores encontram maneiras de envolver os alunos em tarefas acadêmicas apropriadas. Escolas que possuem um ambiente de aprendizagem ordenado, estudantes motivados a trabalhar e orientados para a realização acadêmica são escolas com grande ênfase acadêmica (BEARD, HOY, HOY, 2009, p. 4).

O último componente do otimismo acadêmico, é definido como uma medida em que a escola está impulsionada pela busca pela excelência acadêmica, metas elevadas são definidas

para os estudantes, o ambiente escolar é ordenado para atingi-las e professores e alunos trabalham duro para alcançá-las (HOY, HANNUM, 1997).

A ênfase acadêmica está relacionada com o foco do corpo docente no sucesso de seus alunos, ou seja, existe a crença que o alto desempenho pode ser alcançado (HOY, MISKEL, TARTER, 2015, p. 177). A maneira como os professores envolvem os alunos nas atividades escolares define o quanto a ênfase acadêmica dos professores está aliada aos objetivos acadêmicos. Portanto, está intimamente relacionada com a forma como os professores percebem o seu papel na melhoria do desempenho dos alunos e o que eles fazem para desenvolver uma aprendizagem adequada no ambiente escolar (NEVES, PAIXÃO, 2016).

Professores que acreditam em si mesmos, nos objetivos da escola e confiam nos pais e alunos possuem um forte senso de otimismo acadêmico. Esses três componentes funcionam interligados de modo a criar um ambiente escolar positivo no qual o desempenho excelente pode ser alcançado e chamado de otimismo acadêmico.

3.3 MÉTODO

Nesta etapa da pesquisa será descrito o processo de tradução e validação da escala de otimismo acadêmico desenvolvida por Hoy (2005). Para compor a amostra de professores, o instrumento de coleta foi enviado via e-mail, aos docentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017. Os participantes concordaram com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para o tratamento estatístico foi utilizado o software SPSS.

A amostra é composta por 215 docentes, de ambos os sexos com idade variando de 22 a 67 anos distribuídos entre os campi de Petrolina, Petrolina Zona Rural, Floresta, Salgueiro, Ouricuri, Serra Talhada e Santa Maria da Boa Vista. O nível de atuação dos respondentes varia entre o Ensino Médio, Técnico, Graduação e Pós-graduação. A titulação dos docentes varia entre a graduação e o doutorado.

A versão original da escala encontra-se no anexo B deste trabalho. Ela é composta por 30 itens, os de 1 a 12 mensuram a eficácia coletiva docente, ou seja, o julgamento ou crença de professores que o corpo docente como um todo pode organizar e executar as ações necessárias para ter efeitos positivos sobre os alunos, quadro 4 (GODDARD, HOY & WOOLFOLK HOY, 2000). Estes itens recebem uma pontuação de 1 a 6 variando de discordo

totalmente a concordo totalmente. Os itens 3, 4, 8, 9 e 11 e 12 recebem pontuação invertida, uma vez que a maior concordância com estes itens, menor a crença na eficácia coletiva docente.

Quadro 4: Itens que compõe a eficácia coletiva da escala de otimismo acadêmico

Número	Item
v1	Os professores nesta escola estão aptos a alcançar os estudantes mais difíceis.
v2	Os professores aqui são confiantes que eles serão capazes de motivar seus alunos.
v3	Se o aluno não quer aprender os professores daqui desistem.
v4	Os professores aqui não têm as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.
v5	Os professores nesta escola acreditam que todos os alunos podem aprender.
v6	Esses alunos vêm para a escola preparados para aprender.
v7	A vida em casa fornece tantas vantagens que os alunos obrigatoriamente aprenderão.
v8	Os alunos aqui simplesmente não são motivados a aprender.
v9	Os professores nesta escola não têm habilidades para lidar com os problemas de indisciplina dos alunos.
v10	As oportunidades nesta comunidade ajudam a assegurar que estes alunos aprenderão.
v11	A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.
v12	O uso abusivo de drogas nesta comunidade torna a aprendizagem mais difícil para os alunos aqui

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O quadro 5 exhibe os itens 13 a 22 da escala, que mensura a confiança dos professores em pais e alunos. A confiança é definida “como uma vontade de ser vulnerável a outra pessoa com base na confiança de que essa pessoa é benevolente, confiável, competente, honesto e aberto” (HOY, HOY, TSCHANNEN-MORAN, 2003, p. 162). Estes itens também recebem uma pontuação de 1 a 6 variando de discordo totalmente a concordo totalmente. Apenas o item 22 possui pontuação invertida, uma vez que quanto mais uma pessoa é reservada menos possui abertura (um dos componentes do conceito de confiança) em suas relações, logo não inspira confiança

Quadro 5: Itens que compõe a confiança da escala de otimismo acadêmico

Número	Item
v13	Os professores nesta escola confiam em seus alunos.
v14	Os professores nesta escola confiam nos pais dos alunos.
v15	Pode-se contar com o fato de os alunos fazerem suas tarefas.
v16	Os pais nesta escola são confiáveis em seus compromissos
v17	Os alunos nesta escola cuidam uns dos outros.
v18	Os professores podem contar com o apoio dos pais
v19	Os professores aqui acreditam que os alunos são aprendizes competentes.
v20	Professores acreditam que a maioria dos pais faz um bom trabalho.

v21	Professores podem acreditar no que os pais lhe dizem.
v22	Os alunos aqui são reservados.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Por fim, o quadro 6 apresenta os itens da escala que mensuram a ênfase acadêmica, a qual é definida como uma medida que a escola é orientada para a busca pela excelência acadêmica (HOY, MISKEL, TARTER, 2005). Os Itens 23 a 30 medindo ênfase acadêmica recebem uma pontuação da escala Likert variando de um a quatro em que 1 representa raramente discordo e 4 representando muito frequentemente discordo. Não há itens com pontuação reversa.

Quadro 6: Itens que compõe a ênfase acadêmica da escala de otimismo acadêmico

Número	Item
v23	A escola estabelece altos padrões de desempenho.
v24	Os alunos respeitam os outros, que têm boas notas.
v25	Os alunos procuram fazer atividades extras que assim os façam tirar notas boas.
v26	As conquistas acadêmicas são reconhecidas e permitidas pela escola.
v27	Os alunos se esforçam muito para melhorar no trabalho realizado.
v28	O ambiente de aprendizagem é organizado e sério.
v29	Estudantes dessa escola podem alcançar os objetivos que foram estabelecidos para eles.
v30	Os professores nesta escola acreditam que seus alunos têm a habilidade de se realizar academicamente.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Para o processo de tradução e validação da escala utilizou-se o procedimento e recomendações propostos por Guillemín, Bombardier e Beaton (1993) e Beaton *et al.* (2000) e o procedimento estatístico indicado por Costa (2011) e Hair *et al.* (2009). Foram convidados dois tradutores para a realização da primeira etapa. A primeira, realizada por uma jornalista com formação nos Estados Unidos, a qual será denominada neste estudo como “Tradutor 1”, para ela não foi explicado os conceitos e objetivos que estão envolvidos na escala. A segunda tradução foi realizada por um professor de inglês, que será denominado de “Tradutor 2”, o qual possui conhecimento dos constructos envolvidos no instrumento (GUILLEMIN, BOMBARDIER, BEATON, 1993; BEATON *et al.*, 2000).

Em seguida foram comparadas as traduções para verificar possíveis discrepâncias no processo de tradução. Não foram identificadas grandes diferenças nas traduções. Depois de redigida uma versão preliminar realizou-se uma retrotradução, ou seja, a versão foi transcrita para seu idioma original. Esta fase foi feita por um professor com habilitação em Licenciatura em Língua Inglesa. O resultado dessas etapas está expresso no quadro 7.

Após esta etapa, os procedimentos foram devidamente revisados pelos autores deste estudo e a versão preliminar apresentada a 10 docentes não pertencentes ao universo desta pesquisa para aferir a compreensibilidade dos itens. Deste procedimento resultaram pequenos ajustamentos linguísticos. Por fim, a versão final dos itens foi avaliada pelos autores deste trabalho antes de ser aplicada ao grupo de professores desta pesquisa.

Para o procedimento de análise fatorial da escala utilizou-se as recomendações de Hair *et al.* (2009) e Costa (2011). Para aplicação da fatorial o número mínimo de observações da amostra deve ser de no mínimo 100 observações e como regra geral, deve-se utilizar um número mínimo de 5 vezes mais observações do que o número de variáveis do banco de dados e recomenda que este valor seja de 10 observações por variável (Hair *et al.* 2009, p. 108). O instrumento abordado neste artigo é composto de 30 itens e obteve-se 250 observações, logo, o banco de dados atende ao requisito mínimo da análise fatorial.

Quadro 7: Descrição do processo de validação da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005)

	<i>Tradutor 1</i>	<i>Tradutor 2</i>	Síntese da tradução	Retrotradução	Versão Original
v1	Os professores nesta escola estão aptos a alcançar os estudantes mais difíceis	Os professores nesta escola são capazes de alcançar os alunos mais difíceis.	Os professores nesta escola são capazes de alcançar os alunos mais difíceis.	Teachers at the school are able to get through the most difficult students.	Teachers in this school are able to get through to the most difficult students.
v2	Os professores aqui são confiantes de que serão aptos a motivar seus estudantes.	Os professores aqui estão confiantes que eles serão capazes de motivar seus alunos.	Os professores aqui são confiantes que eles serão capazes de motivar seus alunos.	Teachers here are confident that they will be able to motivate their students.	Teachers here are confident they will be able to motivate their students.
v3	Se uma criança não quer aprender os professores aqui desistem.	Se o aluno não quer aprender, os professores aqui desistem.	Se o aluno não quer aprender, os professores aqui desistem.	If the student does not want to learn teachers who give up.	If a child doesn't want to learn teachers here give up.
v4	Os professores aqui não têm habilidades necessárias para produzir resultados significativos.	Os professores aqui não têm as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.	Os professores aqui não têm as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.	The teachers here don't have the skills needed to produce significant results.	Teachers here don't have the skills needed to produce meaningful results.
v5	Os professores nesta escola acreditam que todas as crianças podem aprender.	Os professores nesta escola acreditam que todos os alunos podem aprender.	Os professores nesta escola acreditam que todos os alunos podem aprender.	Teachers of this school believe that all students can learn.	Teachers in this school believe that every child can learn.
v6	Estes estudantes vêm para a escola prontos para aprender.	Esses alunos vêm para a escola preparados para aprender	Esses alunos vêm para a escola preparados para aprender	These students come to school prepared to learn	These students come to school ready to learn.
v7	A vida doméstica fornece muitas vantagens que os estudantes são sujeitos aprender.	A vida em casa fornece tantas vantagens que os alunos obrigatoriamente aprenderão	A vida em casa fornece tantas vantagens que os alunos obrigatoriamente aprenderão	Home life provides so many advantages that students are bound to learn.	Home life provides so many advantages that students are bound to learn.
v8	Os estudantes aqui apenas não são motivados a aprender.	Os alunos aqui simplesmente não são motivados a aprender.	Os alunos aqui simplesmente não são motivados a aprender.	Students here are simply not motivated to learn	Students here just aren't motivated to learn.
v9	Os professores nesta escola não tem as habilidades para lidar com problemas disciplinares de estudantes.	Os professores nesta escola não têm habilidades para lidar com os problemas de indisciplinabilidade dos alunos.	Os professores nesta escola não têm habilidades para lidar com os problemas de indisciplinabilidade dos alunos.	The teachers in this school do not have the skills to deal with disciplinary problems students.	Teachers in this school do not have the skills to deal with student disciplinary problems.

v10	As oportunidades nesta comunidade ajudam a garantir que estes estudantes irão aprender .	As oportunidades nesta comunidade ajudam a assegurar que estes alunos aprenderão.	As oportunidades nesta comunidade ajudam a assegurar que estes alunos aprenderão.	The opportunities in this community help ensure that these students will learn.	The opportunities in this community help ensure that these students will learn.
v11	Aprender é mais difícil nesta escola por que os estudantes estão preocupados com sua segurança.	A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.	A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.	Learning is more difficult in this school because students are concerned about their safety.	Learning is more difficult at this school because students are worried about their safety.
v12	Abuso de álcool e drogas nesta comunidade torna a aprendizagem mais difícil para os estudantes aqui.	O uso de drogas e álcool nesta comunidade torna a aprendizagem mais difícil para os alunos aqui.	O uso abusivo de drogas nesta comunidade torna a aprendizagem mais difícil para os alunos aqui.	The abuse of drugs in this community makes learning more difficult for students here.	Drug and alcohol abuse in the community make learning difficult for students here.
v13	Os professores nesta escola confiam nos seus estudantes.	Os professores nesta escola confiam em seus alunos.	Os professores nesta escola confiam em seus alunos.	Teachers in this school trust their students.	Teachers in this school trust their students.
v14	Os professores nesta escola confiam nos pais.	Os professores nesta escola confiam nos pais dos alunos.	Os professores nesta escola confiam nos pais dos alunos.	Teachers in this school trust the parents of the students.	Teachers in this school trust the parents.
v15	Estudantes nesta escola cuidam uns dos outros.	Os alunos nesta escola se preocupam uns com os outros.	Os alunos nesta escola cuidam uns dos outros.	Students at this school take care about each other.	Students in this school care about each other.
v16	Os pais nesta escola são confiáveis nos seus compromissos.	Os pais nesta escola são confiáveis em seus compromissos.	Os pais nesta escola são confiáveis em seus compromissos.	Parents at the school are confident in their commitments.	Parents in this school are reliable in their commitments.
v17	Pode-se contar que os alunos nesta escola fazem as tarefas.	Pode-se contar com o fato de os alunos fazerem suas tarefas.	Pode-se contar com o fato de os alunos fazerem suas tarefas.	One can count on the fact that students do their tasks.	Students in this school can be counted upon to do their work.
v18	Professores podem contar com o apoio dos pais.	Os professores podem contar com o apoio dos pais.	Os professores podem contar com o apoio dos pais.	Teachers can count on the support of parents	Teachers can count upon parental support.
v19	Os professores aqui acreditam que os estudantes são aprendizes competentes.	Os professores aqui acreditam que os alunos são aprendizes competentes.	Os professores aqui acreditam que os alunos são aprendizes competentes.	Teachers who believe that students are competent learners.	Teachers here believe that students are competent learners.
v20	Professores acreditam que a maioria dos pais faz um	Os professores acham que a maioria dos pais faz um bom	Professores acreditam que a maioria dos pais faz um	Teachers believe that most parents do a good	Teachers think that most of the parents do a good

	bom trabalho	trabalho.	bom trabalho	job	job.
v21	Professores podem acreditar no que os pais lhes dizem.	Os professores podem acreditar no que os pais lhes contam.	Professores podem acreditar no que os pais lhes dizem.	Teachers can believe what parents tell you.	Teachers can believe what parents tell them.
v22	Estudantes aqui são reservados.	Os alunos aqui são reservados.	Os alunos aqui são reservados.	Students here are reserved.	Students here are secretive
v23	A escola estabelece altos padrões para a execução.	A escola coloca altos padrões de desempenho.	A escola estabelece altos padrões de desempenho.	The school sets high performance standards.	The school sets high standards for performance.
v24	Estudantes respeitam outros que têm boas notas.	Os alunos respeitam os outros que tiram boas notas.	Os alunos respeitam os outros que têm boas notas.	Students respect others who have good grades.	Students respect others who get good grades.
v25	Estudantes solicitam trabalho extra e assim eles podem ter boas notas.	Os alunos procuram fazer atividades extras que assim os façam tirar notas boas.	Os alunos procuram fazer atividades extras que assim os façam tirar notas boas.	Students looking to make extra activities so make them get good grades.	Students seek extra work so they can get good grades.
v26	As conquistas acadêmicas são recomendadas pela escola.	Realização acadêmica é reconhecida e permitida pela escola	As conquistas acadêmicas são reconhecidas e permitidas pela escola.	Academic achievement are recognized and permitted by the school	Academic achievement is recognized and acknowledged by the school.
v27	Estudantes tentam melhorar no trabalho prévio.	Os alunos se esforçam muito para melhorar no trabalho realizado.	Os alunos se esforçam muito para melhorar no trabalho realizado.	Students strive hard to improve the work.	Students try hard to improve on previous work.
v28	O ambiente de aprendizagem é organizado e sério.	O meio em que ocorre a aprendizagem é organizado e sério.	O ambiente de aprendizagem é organizado e sério.	The learning environment is organized and serious.	The learning environment is orderly and serious.
v29	Os estudantes dessa escola podem alcançar os objetivos que foram estabelecidos para eles.	Os alunos nesta escola podem alcançar os objetivos que foram traçados por eles.	Estudantes dessa escola podem alcançar os objetivos que foram estabelecidos para eles.	Students of this school can achieve the goals that were set for them	The students in this school can achieve the goals that have been set for them.
v30	Os professores nesta escola acreditam que seus estudantes têm a capacidade de ascender academicamente.	Os professores nesta escola acreditam que seus alunos têm a habilidade de se realizar academicamente.	Os professores nesta escola acreditam que seus alunos têm a habilidade de se realizar academicamente.	Teachers of this school believe that their students have the ability to perform academically.	Teachers in this school believe that their students have the ability to achieve academically.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para o procedimento de validação estatística da escala de otimismo acadêmico de Hoy (2005), verificou-se sua dimensionalidade (análise fatorial, KMO e teste de Bartlett), a confiabilidade (alfa de Cronbach) e convergência (análise de correlação). Os testes foram efetuados nas três subescalas que compõem a escala de otimismo acadêmico.

Para efetuar a limpeza da escala, utilizou-se os procedimentos da análise exploratória preliminar, análise de correlação, análise fatorial exploratória e análise da confiabilidade (COSTA, 2011, p. 211). O objetivo do procedimento é identificar e eliminar variáveis que não possuem maiores contribuições para a escala. Além da eliminação das respostas ausentes, *missing values*, procedeu-se a padronização dos valores em Z. Os valores abaixo de -3 e acima de +3 desvios em relação à média foram excluídos, por serem considerados *outliers*. (COSTA, 2011, p. 214)

A primeira parte do instrumento, refere-se as crenças de eficácia coletiva. Ao realizar a análise fatorial com as 12 variáveis obteve-se o alfa de Cronbach 0,56, o que segundo Costa (2011) é uma confiabilidade não aceitável. O teste também indicou que a exclusão da variável v7 aumentaria o alfa de Cronbach para uma confiabilidade regular. Para verificar a adequação da amostra, utilizou-se a análise fatorial que indica o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, mais adequada é a utilização da técnica (MAROCO, 2007). O valor obtido na amostra foi de 0,69 que é acima do valor crítico de 0,5.

Em relação ao teste de Bartlett que testa a hipótese de que a matriz de correlação da população é matriz uma identidade, o teste de significância foi abaixo de 0,05 (p-valor <0,001), indicando que o modelo fatorial é apropriado para a análise fatorial (HAIR, *et al*, 2009).

Posteriormente, procedeu-se a extração do número de fatores que compõe a subescala foi determinada que seriam extraídos tantos fatores quanto houvesse autovalores maiores que 1. Quanto a rotação, optou-se ela rotação ortogonal pelo método varimax uma vez que há pressuposição de correlação entre os itens. Segundo Costa (2011, p. 222) escalas com número de variáveis superior a dez é normal que surjam dois ou mais fatores. O resultado indicou que quatro fatores formam a subescala eficácia coletiva. Em relação a comunalidade dos itens, isto é, a variância total que cada variável compartilha com as outras, indicou que a variável v7 possuía baixa comunalidade (0,37). Após a análises dos resultados que indicaram a possibilidade de exclusão da referida variável procedeu-se a uma nova rodada sem a utilização da referida variável.

Com o processamento dos dados das 11 variáveis restantes, obteve-se um alfa de Cronbach 0,63, que segundo Costa (2011) é confiabilidade regular. O KMO de 0,65 acima do valor crítico de 0,5 e significância abaixo de 0,05 (p-valor <0,001). Utilizando a análise fatorial de componentes principais com rotação varimax encontrou-se quatro fatores com autovalores acima de 1 nos itens que compõe a subescala eficácia coletiva (tabela 9).

Tabela 8: Extração dos fatores e cargas fatoriais da subescala eficácia coletiva

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
v9- Os professores nesta escola não têm habilidades para lidar com os problemas de indisciplina dos alunos	,739			
v3- Se o aluno não quer aprender os professores daqui desistem.	,681			
v4- Os professores aqui não têm as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.	,621			
v8- Os alunos aqui simplesmente não são motivados a aprender.	,612			
v2- Os professores aqui são confiantes que eles serão capazes de motivar seus alunos.		,970		
v1- Os Professores nesta escola estão aptos a alcançar os estudantes mais difíceis.		,667		
v5- Os professores nesta escola acreditam que todos os alunos podem aprender.			,576	
v10- As oportunidades nesta comunidade ajudam a assegurar que estes alunos aprenderão.			,503	
v6- Esses alunos vêm para a escola preparados para aprender.			,473	
v11- A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.				,669
v12 O uso abusivo de drogas nesta comunidade torna a aprendizagem mais difícil para os alunos aqui				,306

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O fator 1, foi denominado Imperícia formado pelas variáveis v9, v3, v4, v8 e explica 25,95% da variância. O fator 2, denominado Liderança, é composto pelas variáveis v2 e v1 explica 17,9%. O fator 3, Crença na aprendizagem, formado pelas variáveis v5, v10 e v10, e explica 13% da variância. E o fator 4, Criminalidade, é formado pelas variáveis v11 e v12, e explica 9,4% da variância. Em conjunto, os fatores acumulam uma variância de 66,18% do total da escala, o que está acima do valor crítico de 60% apontado por Hair et al (2006). Destaca-se que, embora a variável v12, tenha apresentado baixa comunalidade (0,306), optou-se pela não exclusão da mesma, visto que o alfa de Cronbach seria reduzido para 0,63 e o fator 04 passaria a ser composto por uma única variável.

Assim como na pesquisa de Neves e Paixão (2016) as variáveis v9, v3 e v4 são as que apresentam a maior carga fatorial com exceção da variável v11, que na pesquisa dos

autores citados encontram-se no fator 1 e nesse estudo no fator 3. Por fim, calculou-se as correlações entre as variáveis de cada fator (tabela 10).

Tabela 9: Correlações entre as variáveis e fatores

Imperícia		v3	v4	v8	v9
Se o aluno não quer aprender os professores daqui desistem.	v3	1			
Os professores aqui não têm as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.	v4	,367**	1		
Os alunos aqui simplesmente não são motivados a aprender.	v8	,396**	,408**	1	
Os professores nesta escola não têm habilidades para lidar com os problemas de indisciplina dos alunos.	v9	,496**	,381**	,455**	1
Liderança		v1	v2		
Os Professores nesta escola estão aptos a alcançar os estudantes mais difíceis.	v1	1			
Os professores aqui são confiantes que eles serão capazes de motivar seus alunos.	v2	,653**	1		
Crença na aprendizagem		v5	v6	v10	
Os professores nesta escola acreditam que todos os alunos podem aprender.	v5	1			
Esses alunos vêm para a escola preparados para aprender.	v6	,149**	1		
As oportunidades nesta comunidade ajudam a assegurar que estes alunos aprenderão.	v10	,361**	,206**	1	
Criminalidade		v11	v12		
A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.	v11	1			
O uso abusivo de drogas nesta comunidade torna a aprendizagem mais difícil para os alunos aqui	v12	,223**	1		

** Correlação é significativa com p-valor menor que 0,01.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Pela análise da tabela 10, percebe-se que as recomendações para validação de escalas de Costa (2011) são atendidas visto que os itens devem possuir correlação mínima de 0,2, estatisticamente não nula ($p < 0,05$) e as correlações não superem 0,9, visto que alta correlação indicaria colinearidade dos itens.

Destaca-se que as variáveis que compõe os fatores “Liderança” e “Crença na aprendizagem” recebem pontuação de 1 a 6 e que maior concordância com estas, implica aumento no otimismo acadêmico dos professores. Diferentemente dos outros dois fatores

“Imperícia” e “Criminalidade” formados por variáveis que recebem pontuação invertida, ou seja, quanto maior a concordância com aquelas, menor será o nível de otimismo acadêmico.

A segunda subescala do instrumento corresponde as variáveis que mensuram a confiança em pais e alunos, nela tem-se 10 variáveis e foram utilizados 194 protocolos para análise com respostas completas.

A análise do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indicou valor de 0,80, ou seja, superior ao valor crítico de 0,50. Assim como o teste de esfericidade de Bartlett indicou que a amostra é estatisticamente significativa (p-valor <0,001). Os resultados apresentados respaldam a utilização da análise fatorial para extração de fatores. A confiabilidade da subescala confiança em pais e alunos é de 0,76 o que confere uma confiabilidade tida como boa (COSTA, 2011, p. 92).

Após o cálculo da confiabilidade procedeu-se a extração dos fatores. Utilizando a análise fatorial com rotação varimax encontrou-se três fatores, o fator 1 formado pelas variáveis v18, v20, v14, v16, v15 e v21, o fator 02 formado pelas variáveis v19, v13 e v17 e o fator 3 formado pela variável 22. A análise da comunalidade dos itens apontou que duas variáveis possuíam baixa comunalidade a variável 22 (0,15) e a variável v17 (0,12).

Assim procedeu-se a uma nova rodada de análise com a exclusão da variável v22, pois a variável formava um fator e era um item com baixo poder de explicação. A confiabilidade da nova escala foi de 0,79, considerada boa (COSTA, 2011, p. 92). A análise do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indicou valor de 0,81, ou seja, superior ao valor crítico de 0,50. O teste de esfericidade de Bartlett indicou que a amostra é estatisticamente significativa (p-valor <0,001). A extração de fatores indicou três fatores, fator 01 formado pelas variáveis v20, v18, v16, v15 e v21, o fator 2 composto pelas variáveis v13, v19 e v14 e o fator 3 formado pela variável v17. Assim, optou-se pela exclusão da variável 17, pois representava uma variável que formava um único fator.

Com a exclusão das variáveis v22 e v17 a confiabilidade da escala foi de 0,81 que é considerado ótimo (COSTA, 2011, p. 92). A análise do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indicou valor de 0,81, ou seja, superior ao valor crítico de 0,50. O teste de esfericidade de Bartlett indicou que a amostra é estatisticamente significativa (p-valor <0,001). A extração de fatores indicou dois fatores, o fator 01 (apoio dos pais) formado pelas variáveis v20, v18, v16, v15 e v21, que explica 43,58% da variância e o fator 2 (confiança nos alunos) composto pelas variáveis v13, v19 e v14, que explica 14,71% da variância. Os dois fatores explicam 58,29% da variância total, tabela 11

Tabela 10: Extração dos fatores e cargas fatoriais da subescala confiança em pais e alunos

Itens	Fatores	
	1	2
v20- Professores acreditam que a maioria dos pais faz um bom trabalho.	,699	
v18- Os professores podem contar com o apoio dos pais	,672	
v16- Os pais nesta escola são confiáveis em seus compromissos	,588	
v15- Pode-se contar com o fato de os alunos fazerem suas tarefas.	,474	
v21- Professores podem acreditar no que os pais lhe dizem.	,473	
v13- Os professores nesta escola confiam em seus alunos.		,816
v19- Os professores aqui acreditam que os alunos são aprendizes competentes.		,687
v14- Os professores nesta escola confiam nos pais dos alunos.		,500

Fonte: dados da pesquisa (2017)

Interessante destacar que a validação da escala de otimismo acadêmico realizada por Neves e Paixão (2016) em escolas portuguesas apresentou duas variáveis que obtiveram maior carga fatorial, v21 e v18, que nesse estudo estão no fator 01, assim como alfa da subescala de confiança de 0,85 semelhante ao encontrado neste trabalho de 0,81. As correlações entre os fatores estão na tabela 12.

Tabela 11: Correlações entre as variáveis e fatores

Apoio dos pais		v15	v16	v18	v20	v21
Pode-se contar com o fato de os alunos fazerem suas tarefas.	v15	1				
Os pais nesta escola são confiáveis em seus compromissos	v16	,347**	1			
Os professores podem contar com o apoio dos pais	v18	,361**	,395**	1		
Professores acreditam que a maioria dos pais faz um bom trabalho.	v20	,382**	,396**	,543**	1	
Professores podem acreditar no que os pais lhe dizem.	v21	,233**	,362**	,387**	,462**	1
Confiança nos alunos		v13	v14	v19		
Os professores nesta escola confiam em seus alunos.	v13	1				
Os professores nesta escola confiam nos pais dos alunos.	v14	,479**	1			
Os professores aqui acreditam que os alunos são aprendizes competentes.	v19	,598**	,433**	1		

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Destaca-se que todas as variáveis que compõe a confiança em pais e alunos possuem pontuação de 1 a 6 e que maior concordância com aquelas implica aumento no nível de otimismo acadêmico de professores.

A última subescala que compõe o otimismo acadêmico refere-se a ênfase acadêmica, utilizou-se os procedimentos análogos aos testes anteriores para a validação da mesma. A

amostra da subescala foi de 209 respondentes, a razão entre o número de observações e quantidade de variáveis foi de aproximadamente 26 atendendo aos critérios teóricos. A confiabilidade foi de 0,86 considerado ótimo (COSTA, 2011). A análise do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indicou valor de 0,85, superior ao valor crítico de 0,5. Assim como o teste de esfericidade de Bartlett indicou que a amostra é estatisticamente significativa (p -valor $<0,001$). Os resultados apresentados respaldam a utilização da análise fatorial para extração de fatores. A confiabilidade da subescala ênfase acadêmica é de 0,86 o que confere uma confiabilidade ótima (COSTA, 2011).

Após esse procedimento foram extraídos dois fatores para a ênfase acadêmica, tabela 13. O fator 1 (Ambiente de aprendizagem) que explica 51,19% da variância e o fator 2 (crença no esforço dos alunos) que explica 14,09% da variância dos dados. Os dois fatores explicam 65,28 da variância total da escala.

Tabela 12: Extração dos fatores e cargas fatoriais da subescala ênfase acadêmica

Itens	Fatores	
	1	2
v28- O ambiente de aprendizagem é organizado e sério.	,779	
v30- Os professores nesta escola acreditam que seus alunos têm a habilidade de se realizar academicamente.	,769	
v29- Estudantes dessa escola podem alcançar os objetivos que foram estabelecidos para eles.	,716	
v26- As conquistas acadêmicas são reconhecidas e permitidas pela escola.	,696	
v24- Os alunos respeitam os outros, que têm boas notas.	,548	
V27- Os alunos se esforçam muito para melhorar no trabalho realizado.		,812
V25- Os alunos procuram fazer atividades extras que assim os façam tirar notas boas.		,663
v23- A escola estabelece altos padrões de desempenho.		,463

Fonte: dados da pesquisa (2017)

Na pesquisa de Neves e Paixão (2016) as variáveis que compõem o fator 2 são os itens que possuem maior carga fatorial com exceção da variável v29 que nesse estudo está no fator 01. Todas as variáveis que compõem os fatores “Ambiente escolar” e “Padrão de desempenho” possuem variáveis que pontuam de 1 a 4 e que maior concordância com as mesmas implica aumento no nível de otimismo acadêmico.

Tabela 13: Correlações entre as variáveis e fatores

Ambiente escolar		v24	v26	v28	v29	v30
Os alunos respeitam os outros, que têm boas notas.	v24	1				
As conquistas acadêmicas são reconhecidas e permitidas pela escola.	v26	,637**	1			
O ambiente de aprendizagem é organizado e sério.	v28	,473**	,586**	1		
Estudantes dessa escola podem alcançar os objetivos que foram estabelecidos para eles.	v29	,369**	,513**	,637**	1	
Os professores nesta escola acreditam que seus alunos têm a habilidade de se realizar academicamente.	v30	,413**	,539**	,647**	,662**	1
Padrão de desempenho		v23	v25	v27		
A escola estabelece altos padrões de desempenho.	v23	1				
Os alunos procuram fazer atividades extras que assim os façam tirar notas boas.	v25	,380**	1			
Os alunos se esforçam muito para melhorar no trabalho realizado.	v27	,440**	,587**	1		

** Correlação é significativa com p-valor menor que 0,01.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Por meio da análise da tabela 14, percebe-se que há convergência dos dados, pois todas as correlações foram estatisticamente significativas, ou seja, são superiores a 0,2 e inferiores a 0,9, valores estes considerados adequados (COSTA, 2011).

3.5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa permitiu apresentar o constructo otimismo acadêmico no contexto nacional além de traduzir, adaptar e validar esta escala que o mensura para o contexto brasileiro, uma vez que a escala se encontra em no idioma inglês. O processo de tradução, adaptação e validação estatística seguiu os procedimentos recomendados por Guillemín, Bombardier e Beaton (1993) e Beaton (2000) e Costa (2011). A escala é composta pela eficácia coletiva, confiança nos pais e alunos e ênfase acadêmica. Por meio da utilização da análise fatorial obteve-se a extração de fatores que compõe a escala, quadro 8.

Quadro 8: Extração dos fatores e variáveis que compõe o constructo de otimismo acadêmico

Subescala	Fatores	Variáveis
Eficácia coletiva	Imperícia	V-3 Se o aluno não quer aprender os professores daqui desistem. V-4 Os professores aqui não têm as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.

		<p>V-8 Os alunos aqui simplesmente não são motivados a aprender.</p> <p>v-9 Os professores nesta escola não têm habilidades para lidar com os problemas de indisciplina dos alunos.</p>
	Liderança	<p>V- 1 Os Professores nesta escola estão aptos a alcançar os estudantes mais difíceis.</p> <p>V-2 Os professores aqui são confiantes que eles serão capazes de motivar seus alunos.</p>
	Crença de aprendizagem	<p>v-5 Os professores nesta escola acreditam que todos os alunos podem aprender.</p> <p>v-6 Esses alunos vêm para a escola preparados para aprender.</p> <p>v-10 As oportunidades nesta comunidade ajudam a assegurar que estes alunos aprenderão.</p>
	Criminalidade	<p>v-11 A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.</p> <p>v-12 O uso abusivo de drogas nesta comunidade torna a aprendizagem mais difícil para os alunos aqui</p>
Confiança em pais e alunos	Apoio dos pais	<p>v-15 Pode-se contar com o fato de os alunos fazerem suas tarefas.</p> <p>v-16 Os pais nesta escola são confiáveis em seus compromissos</p> <p>v-18 Os professores podem contar com o apoio dos pais</p> <p>v-20 Professores acreditam que a maioria dos pais faz um bom trabalho.</p> <p>v-21 Professores podem acreditar no que os pais lhe dizem.</p>
	Confiança nos alunos	<p>v-13 Os professores nesta escola confiam em seus alunos.</p> <p>v-14 Os professores nesta escola confiam nos pais dos alunos.</p> <p>v-19 Os professores aqui acreditam que os alunos são aprendizes competentes.</p>
Ênfase acadêmica	Ambiente escolar	<p>V-24 Os alunos respeitam os outros, que têm boas notas.</p> <p>v-26 As conquistas acadêmicas são reconhecidas e permitidas pela escola.</p> <p>v-28 O ambiente de aprendizagem é organizado e sério.</p> <p>v-29 Estudantes dessa escola podem alcançar os objetivos que foram estabelecidos para eles.</p> <p>v-30 Os professores nesta escola acreditam que seus alunos têm a habilidade de se realizar academicamente.</p>
	Padrão de desempenho	<p>v-23 A escola estabelece altos padrões de desempenho.</p> <p>v-25 Os alunos procuram fazer atividades extras que assim os façam tirar notas boas.</p> <p>v-27 Os alunos se esforçam muito para melhorar no trabalho realizado.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Professores devem ser otimistas uma vez que são responsáveis por fazer a diferença na vida dos estudantes. Compreender o nível de otimismo acadêmico de professores favorece a identificação de características da cultura escolar que possibilitam o melhor desempenho dos alunos. Por meio de seus componentes constitutivos: eficácia coletiva, confiança em pais e alunos e a ênfase acadêmica são identificados os limites e possibilidades de um ambiente escolar que favorece a aprendizagem. Uma vez que os professores acreditam que são capazes, pode-se confiar em pais e alunos e os padrões de desempenho são atingíveis para determinada realidade são capazes de impulsionar melhores resultados acadêmicos.

Como limitação deste estudo, aponta-se a baixa quantidade de respondentes visto que para o desenvolvimento original da escala foram utilizados mais respondentes do que a quantidade deste estudo, o que pode ter contribuído para a extração de mais fatores as subescalas, porém esta característica não impede as análises e conclusões apresentadas neste estudo em função dos parâmetros estatísticos aceitáveis. Há que se ressaltar a necessidade de estudos futuros, de modo a verificar o nível de otimismo acadêmico de professores assim como verificar a relação entre variáveis de contexto, uma vez que este trabalho não o fez, pois fugia de seu escopo.

3.6 REFERÊNCIAS

AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J., BZUNECK, J.A. Considerações sobre a Auto-eficácia Docente. In: AZZI, R.G. e POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.149-159.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, p.191-215, 1977.

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

BEARD, Karen Stansberry. HOY, Wayne K.,HOY, Anita Woolfolk. **Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct**. Working Paper, Ohio State University, 2009.

BEATON et al.. **Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures**. Spine, v. 25, n. 24, 2000. p 3186 –3191

BEST, Zachary Allen. **Academic optimism in middle schools: a study of factors that appear to contribute to its development.** 2014. 142 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, University Of Tennessee At Chattanooga, Chattanooga, 2014.

BOTTI-MANOEL, Karina; BZUNECK, José Aloyseo; SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira. A Relação entre Eficácia Coletiva de Professores e Percepção de Apoios na Escola. **Psico-usf**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p.341-351, maio 08.

BRYK, A. S. SCHNEIDER, B. **Trust in schools: A core resource for improvement.** New York: Russell Sage Foundation, 2002.

CASANOVA, D. C. G. **Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista.** Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

COSTA, F. J. **Mensuração e Desenvolvimento de Escalas:** Aplicações em Administração. Rio de Janeiro: Editora CiênciaModerna, 2011.

COSTA, Joana Margarida Barreto da. **OTIMISMO E ATITUDES INCLUSIVAS DE PROFESSORES DOS AÇORES FACE A ALUNOS COM NEE:** Um contributo para tradução e validação portuguesa da Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS). 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012.

FAHY, P. F., Wu, H. C., Hoy, W. K. **Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure.** In Wayne K. Hoy & Michael DiPaola (eds.). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (209-227). Greenwich, CN: Information Age, 2010.

FERNANDES, Ana Paula Mateus. **COMPORTAMENTO INTERPESSOAL DO PROFESSOR:UM REFLEXO DA SUA AUTO-EFICÁCIA.** 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino.** Belém (PA), 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento- PPGTPC, UFPA.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito and SILVA JUNIOR, José Alexandre da. **Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial.** *Opin. Publica* [online]. 2010, vol.16, n.1, pp.160-185. ISSN 0104-6276. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>.

GUROL, M., KERIMGIL, S. **Academic optimism. Procedia Social and Behavioral Sciences**, 929-932, 2010.

HAIR, F. Joseph; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.;TATHAM, Ronald L. **Análise Multivariada de Dados.** Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. 6. ed., Porto Alegre, Bookman, 2009.

HOY, W. KURZ., Gage, Q TARTER, C, J. School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? **Educational Administration Quarterly**, 42, 236-255, 2006.

HOY, W. KURZ, TARTER, C. J., & Woolfolk Hoy, A. Academic optimism of schools: A force for student achievement. **American Educational Research Journal**, 43, 425-446, 2006.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G.; TARTER, C. John. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9. ed. Porto Alegre: Mcgraw-hill, 2015.

HOY, W. **Academic Optimism of Schools**. Disponível em: <http://www.waynehoy.com/collective-ao.html>, 2005 acesso em 15 de maio de 2016

MAROCO, J. **Análise Estatística: com utilização do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo, 2007

MCKINNON, Pamela J. **ACADEMIC OPTIMISM OF SCHOOLS AND STUDENT ACHIEVEMENT**. 2012. 102 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Georgia Southern University, Statesboro, Georgia, 2012.

NEVES, Paula C. PAIXÃO, Rui. Otimismo académico: confirmação de um constructo na realidade portuguesa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 247-259, abr./jun. 2016.

PONTES, Fernando Ramos ,RAMOS, Maély Holanda; SILVA, Simone Souza;. **Panorama das pesquisas sobre crenças coletivas de eficácia docente**. **Psicologia**, Lisboa , 2015.

PAJARES, F., OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral, Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), **Teoria cognitiva: Conceitos básicos**, Porto Alegre: Artmed, 2008.

SELIGMAN, M., CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive psychology: An introduction**. *American Psychologist*, 55, 5-14, 2000.

TSCHANNEN-MORAN, M, Woolfolk HOY, A., HOY, W.K. **Collaboration and the need for trust**. *Journal of Educational Administration*, 89(4), 308-331, 2001.

4 AUTOEFICÁCIA E OTIMISMO ACADÊMICO: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-EMPÍRICAS

4.1 INTRODUÇÃO

Para Bzuneck (2003) a escola deve exercer duas funções primordiais na vida dos alunos: a) que todos desenvolvam as competências que o mundo contemporâneo exige e b) que possibilite o desenvolvimento das crenças que possuem tais competências. Nesse contexto, percebe-se a centralidade do professor, uma vez que o exercício da docência exige “domínio de saberes múltiplos, habilidades e atitudes que irão refletir diretamente na formação do aluno” (FERNANDEZ, 2015, p. 16). Iaochite (2007) acrescenta que os docentes possuem a tarefa de criar ambientes de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos, educar para autonomia e fazer com que a família e sociedade participe das questões da escola (IAOCHITE, 2007, p. 17). Nessa discussão, os docentes devem acreditar no seu próprio potencial para desenvolver estas capacidades, pois a menos que as pessoas acreditem que podem obter os resultados desejados por meio de suas ações, tem pouco incentivo para agir e persistir diante as dificuldades (NUNES, 2008). Assim, é necessário que a escola possibilite o desenvolvimento das crenças que o docente possui potencial para realiza-las.

A autoeficácia é definida como uma crença individual acerca das próprias capacidades em realizar determinadas tarefas (BANDURA, 1977). Esta crença tem contribuído para a compreensão do comportamento humano nas organizações, além de estar relacionada com o desempenho estudantil, no aumento nas crenças de autoeficácia dos próprios alunos e adoção de estratégias mais adequadas para lidar com alunos, especialmente os alunos considerados “alunos-problema” (BZUNECK, 2003, p. 63).

Assim como a autoeficácia, outro constructo tem se relacionado com o desempenho discente: o otimismo acadêmico. Este é uma crença positiva auto-referente sobre a capacidade de ensinar formando relacionamentos de confiança com alunos, pais e priorizando tarefas acadêmicas (HOY, HOY, KURZ, 2008). O constructo é uma construção que surgiu de estudos quantitativos que identificaram três características acadêmicas: ênfase acadêmica, confiança nos pais e alunos e crenças de eficácia coletiva que funcionam juntas e que possuem fortes associações com o desempenho estudantil (HOY; TARTER; WOOLFOLK-HOY, 2006; VAIDYA, 2014; HOY; MISKEL; TARTER, 2015).

Os semelhantes resultados que podem proporcionar a autoeficácia e otimismo acadêmico poderá estabelecer relações entre os mesmos. Por um lado, a autoeficácia mostra como o pensamento auto referencial estabelece mediação entre conhecimento e ação, uma vez que maiores níveis de autoeficácia conduzem a maior o esforço para superar os desafios perante o ensino. Por outro lado, o otimismo acadêmico estabelece as condições necessárias para que ocorra um melhor desempenho estudantil uma vez que pessoas otimistas desenvolvem altas expectativas de sucesso perante as situações difíceis.

O presente artigo objetiva analisar a associação entre os níveis de autoeficácia docente e otimismo acadêmico dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE). Os resultados desta pesquisa podem ser utilizados para que a própria instituição aperfeiçoe seu planejamento e suas práticas na formação continuada de seus professores. Uma vez que possibilitar o desenvolvimento das crenças de autoeficácia docente e otimismo acadêmico dos professores pode ser uma alternativa para que eles se sintam motivados em suas atividades escolares.

4.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

O constructo autoeficácia é definido como uma crença individual acerca das próprias capacidades em realizar determinadas tarefas (BANDURA, 1977). Ele está contido na Teoria Social Cognitiva (TSC), a qual acentua que o comportamento humano é resultado na interação recíproca de fatores ambientais, comportamentais e variáveis pessoais, não somente como produto de estímulos externos, como era acentuado nas teorias comportamentais, ou apenas por fatores psicológicos, como explicado pelas teorias funcionalistas (BANDURA, 1986, 1977). “O Ser humano é um ser social e, por viver em grupo, tanto é influenciado por este como também exerce influência sobre seu entorno” (SOUZA, 2013, p. 56). A investigação desta crença está presente em diversas áreas como: educação, saúde e administração (AZZI; BZUNECK, POLYDORO, 2006). Pessoas com altas crenças de autoeficácia aproximam-se de tarefas difíceis como desafios a serem superados e não como ameaças a serem evitadas. Assim, estas crenças influenciam as escolhas das atividades que se sintam mais confiantes em sua realização, além de afetar a quantidade de esforço e persistência durante a realização da tarefa (NUNES, 2008).

De acordo com Bandura (1997) são quatro as fontes de informação que possibilitam o desenvolvimento da autoeficácia: experiência direta, que se refere as tarefas executadas servindo assim, como indicador de competência; aprendizagem vicária, que altera as crenças

por meio da comparação com outras pessoas; persuasão social, que funciona pelo convencimento que uma pessoa tem certas capacidades; e estados fisiológicos a partir dos quais as pessoas julgam suas capacidades por meio de seu bem estar físico e emocional.

Cada fonte, quando mentalmente evocada, é interpretada no momento em que o indivíduo lida com determinadas situações concretas. Assim, o efeito do processamento cognitivo e a análise da tarefa é que determinam as crenças de autoeficácia docente (BANDURA, 1997). Esse processo cíclico possibilita o fortalecimento das crenças de autoeficácia, pois crenças elevadas encorajam o esforço e persistência frente às dificuldades, conduzindo a um melhor desempenho e aumento do leque de experiências bem-sucedidas (HOY; MISKEL; TARTER, 2015)

Em relação à docência, as crenças de autoeficácia são definidas como um julgamento que os professores fazem em relação a sua própria capacidade de atingir resultados desejados e o engajamento de alunos, mesmos aqueles que são difíceis ou desmotivados, na realização de determinadas tarefas (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, p. 783). Quanto maiores os níveis de autoeficácia docente, mais os professores se comprometem nas atividades de ensino, no estabelecimento de metas mais elevadas para si e para seus alunos e no planejamento de melhores práticas de ensino, além de contribuir para a criação de ambientes mais promotores da aprendizagem (AZZI; POLYDORO, BZUNECK, 2006). Assim, quanto maior a crença de autoeficácia maior, será o esforço, a persistência e a resiliência frente às dificuldades inerentes ao ensino (WERNER, 2017, p. 39).

4.3 OTIMISMO ACADÊMICO

O otimismo acadêmico é um constructo que acentua que três fatores organizacionais: eficácia coletiva, confiança nos pais e alunos e ênfase acadêmica influenciam-se formando um ambiente favorável de aprendizagem para os alunos. Hoy, Tarter e Hoy (2006) demonstraram que o desempenho dos alunos não é influenciado exclusivamente por sua procedência familiar, mas a escola, através do otimismo acadêmico tem o poder de influenciar o desempenho dos alunos. Inicialmente o constructo foi definido como um fator organizacional, posteriormente, Beard, Hoy e Hoy (2009) demonstraram a validade em nível individual.

A eficácia coletiva fornece a crença que o corpo docente da escola pode fazer diferença positiva na aprendizagem dos alunos. A confiança nos pais e alunos fornece a

crença que todos podem colaborar no processo educacional. E a ênfase acadêmica que as metas educacionais podem ser alcançadas (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 177).

“Um ambiente escolar pessimista promove a desgastante resignação de que as crianças não podem aprender e não há nada que os professores possam fazer a respeito” (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 180). É necessário destacar, contudo que os antônimos, otimismo versus pessimismo, não devem ser tratados como duas realidades excludentes, mas complementares, pois “ser excessivamente otimista poderia até ser perigoso, uma vez que uma certa quantidade de pessimismo permite acionar mecanismos de defesa e proteção que uma atitude cegamente otimista não permitiria avaliar corretamente” (COSTA, 2012, p. 45).

O primeiro componente que compõe o otimismo acadêmico são as crenças de eficácia coletiva, as quais referem-se a um julgamento pessoal que o professor realiza sobre a capacidade do conjunto de educadores em organizar e executar cursos de ação exigidos para se conseguirem resultados positivos junto aos alunos (GODDARD; HOY; HOY, 2004). Para a criação desenvolvimento de crenças elevadas de autoeficácia coletiva as fontes são as mesmas da autoeficácia pessoal; experiência direta, por meio da experiência vicária, persuasão verbal e estados fisiológicos e afetivos. A partir dessas informações os docentes avaliam a tarefa de ensino que lhes é atribuída, ou seja, avaliam suas próprias capacidades de realização e as condições oferecidas pela escola para a realização da tarefa (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 170-173).

O segundo componente do otimismo acadêmico é a confiança em pais e alunos. A confiança é a vontade de uma pessoa ser vulnerável a outra com base na crença que ela seja benevolente, confiável, competente, honesta e aberta (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 175). Para Beard, Hoy e Hoy (2009) a confiança em pais e alunos é essencial para cultivar relações positivas com os estudantes, pois a medida em que os professores criam um ambiente seguro e confiante os alunos sentem-se encorajados e desafiados nas tarefas cada vez mais complexas e os pais acreditam que os professores estão engajados em melhorar o interesse dos seus filhos. A percepção de confiança tem implicações na qualidade da relação pedagógica entre alunos e professores, pois ao ser criado um ambiente de confiança e segurança os estudantes estão mais disponíveis para aprender e ultrapassar os obstáculos que podem surgir (NEVES; PAIXÃO, 2016).

Segundo Beard, Hoy e Hoy (2009) apenas um terço das horas que os alunos passam na escola são dedicadas a tarefas acadêmicas bem-sucedidas, no entanto professores que são motivados em seu ofício conseguem estender este tempo. A ênfase acadêmica, terceiro componente do otimismo acadêmico, é uma medida em que a escola está impulsionada pela

busca pela excelência acadêmica, onde metas elevadas são definidas, o ambiente escolar é ordenado para atingi-las e professores e alunos trabalham duro para alcançá-las (HOY; HANNUM, 1997).

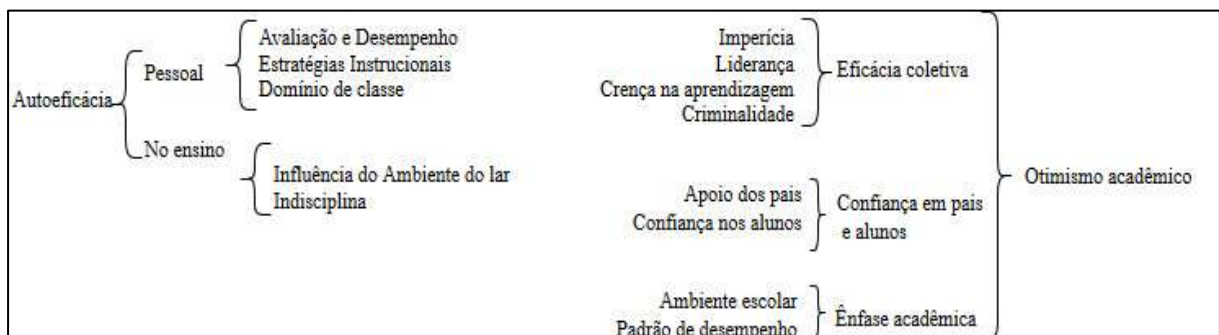
4.4 AUTOEFICÁCIA DOCENTE E OTIMISMO ACADÊMICO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Os constructos autoeficácia docente e otimismo acadêmico dos professores são dois julgamentos distintos que promovem um melhor desempenho estudantil, pois consideram que os professores com crenças elevadas de autoeficácia e otimismo acadêmico são capazes de incentivar o esforço, a perseverança e a persistência como caminhos para superar os obstáculos acadêmicos. Dessa forma, ambos estão relacionados com a crença de que os docentes podem fazer a diferença na vida dos alunos, elevando a qualidade educacional.

A versão brasileira da escala que mensura a autoeficácia docente (WOOLFOLK; HOY, 1990) validada no conjunto deste trabalho, é subdividida em duas subescalas: autoeficácia pessoal, que se refere ao grau em que uma pessoa acredita poder responder as demandas da situação de ensino; e autoeficácia no ensino que são as crenças de que professores, em geral, estão aptos para a atender eficazmente os desafios inerentes ao ensino (BZUNECK; GUIMARAES, 2003). A mesma apresentou, após análise estatística apresentada no capítulo 1, três fatores para autoeficácia pessoal e dois fatores autoeficácia no ensino, figura 4.

A escala que mensura o constructo otimismo acadêmico, também validada neste trabalho é composto por três subescalas: eficácia coletiva, confiança em pais e alunos e ênfase acadêmica. A eficácia coletiva apresentou quatro fatores, enquanto confiança em pais e alunos e ênfase acadêmica apresentaram, cada uma, dois fatores, figura 4.

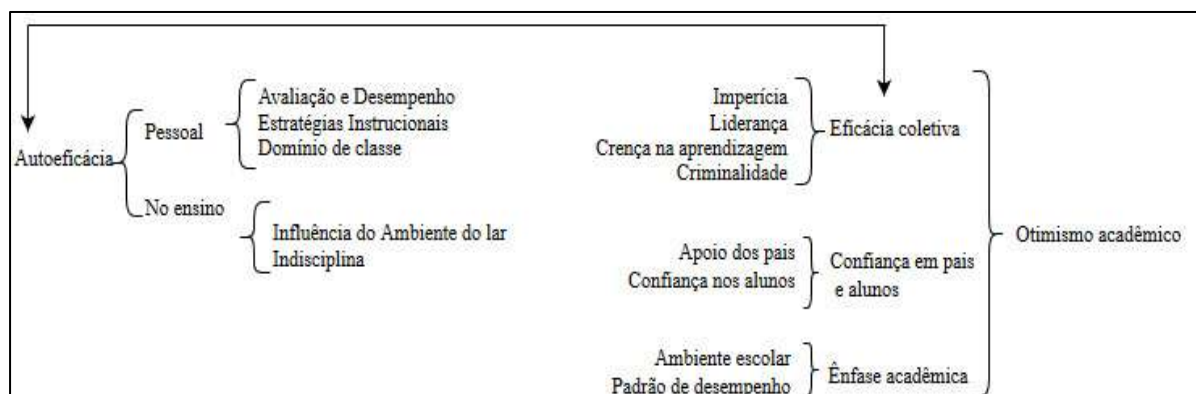
Figura 4: Subescalas e fatores da autoeficácia e otimismo acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A relação mais evidenciada na literatura é entre a autoeficácia pessoal e a eficácia coletiva, figura 5 (CASANOVA, 2013; AZZI; CASANOVA, 2015).

Figura 5: Correlações entre a autoeficácia e eficácia coletiva



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

As crenças de autoeficácia e eficácia coletiva são constructos distintos, porém relacionados positivamente, ou seja, quanto mais os membros de uma escola se julgam coletivamente eficazes, mais se julgarão como autoeficazes (CASANOVA, 2014, p. 65; AZZI, CASANOVA, 2015, p. 237). Assim, a questão da autoeficácia pessoal está intimamente relacionada com a estruturação das crenças de eficácia coletiva, onde um maior nível de eficácia coletiva pode contribuir para uma maior percepção de autoeficácia pessoal, corroborando com (HOY, HOY, KURZ, 2008). Resultados semelhantes são apresentados por Bzuneck e Guimarães (2009). Dessa forma, a eficácia coletiva, assim como a autoeficácia, afeta a motivação de cada professor, sua atuação e o desempenho dos alunos (BORUCHOVITCH, (BZUNECK, RUFINO, 2014, p. 428).

De acordo com Bandura (2008, p. 116) não se pode definir a eficácia coletiva com a simples soma da autoeficácia individual dos membros do grupo, pois aquela é uma propriedade emergente em nível grupal. Bandura (2001) revela que dificilmente um grupo alcançará um forte senso de eficácia coletiva quando os seus membros estão imersos em dúvidas pessoais sobre suas capacidades. Professores com alto senso de eficácia, que confiam nos alunos e pais são mais propensos a estabelecer expectativas elevadas, mas realizáveis para seus alunos (TSCHANNEN-MORAN, 2004). Altas crenças de eficácia coletiva, assim como as de autoeficácia resultam no compromisso compartilhado dos professores em direção a objetivos comuns da escola (MANOEL, BZUNECK, SCACCHETTI, 2016, p. 342). Destaca-se que a partir da revisão de literatura foi verificada que além da associação entre autoeficácia e eficácia coletiva, identificou-se associações conceituais entre as variáveis envolvidas nas subescalas que compõe os constructos.

Em relação ao fator “Avaliação e desempenho” que compõe a subescala autoeficácia pessoal, as variáveis que o constituem indicam que o esforço pessoal docente pode levar os alunos a alcançar os objetivos estabelecidos para eles. Dessa forma, este fator está relacionado com o fator “Confiança nos alunos” do constructo otimismo acadêmico, pois a menos que os professores acreditem que seus alunos poderão alcançar os objetivos estabelecidos, aqueles terão pouco incentivo para investir seus esforços (BUZNECK, 2003). De acordo com a TSC, há evidências que o desenvolvimento da confiança é importante aspecto motivacional para o alcance de metas estabelecidas no ensino (FERNANDEZ, 2015, p. 129).

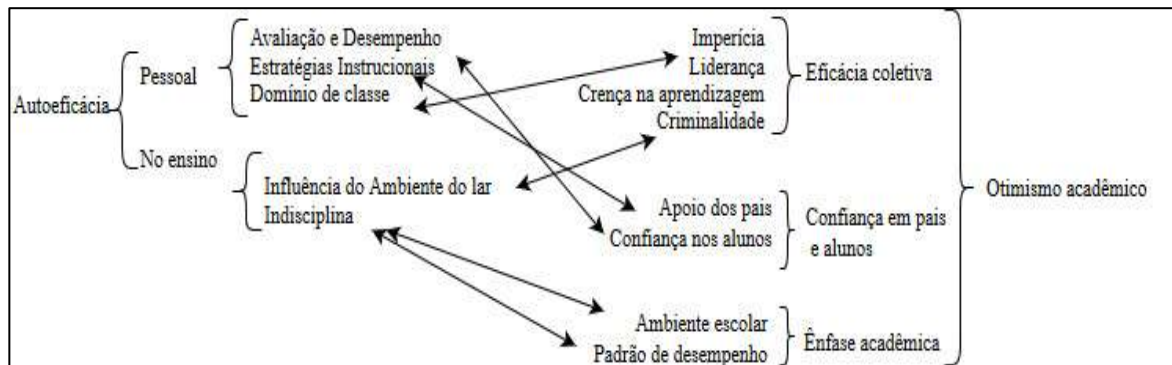
O segundo fator que constitui a subescala de autoeficácia pessoal “Estratégias instrucionais” relaciona-se com a capacidade docente em ensinar a todos os alunos, independentemente das variáveis nível socioeconômico e desempenho anterior. Este fator possui relação com o fator “Apoio dos pais” da subescala “confiança nos pais e alunos” do otimismo acadêmico, uma vez que o esforço dos docentes em implantar estratégias instrucionais depende, entre outros fatores, do apoio dos pais (HOY; MISKEL; TARTER, 2015).

O terceiro fator que compõe a subescala de autoeficácia pessoal, “Domínio de classe” também pode ser relacionado com o fator “Confiança nos alunos” pertencente a subescala “Confiança em pais e alunos” e ao fator “Liderança” pertencente a subescala eficácia coletiva, uma vez que a crença que o docente possui em relação ao domínio que ele exerce, está atrelado a confiança que possui nos alunos e com a liderança que os outros docentes possuem sob os alunos.

O primeiro fator, “Influência do ambiente do lar”, da subescala de autoeficácia no ensino e o fator “criminalidade” da subescala eficácia coletiva do otimismo acadêmico são fatores que consideram exclusivamente fatores externos ao ambiente escolar, o que pode ser evidência que conceitos estão relacionados.

O segundo fator da subescala de autoeficácia no ensino, “Indisciplina”, refere-se aos comportamentos indesejáveis que não contribuem para que os alunos aprendam. Salas de aula com alunos indisciplinados impossibilita a utilização adequada do tempo em atividades acadêmicas. Dessa maneira, os fatores “Ambiente escolar” e “padrão de desempenho” da subescala ênfase acadêmica, estão relacionados negativamente com o fator “Indisciplina”, pois a ênfase acadêmica assevera que para haver alcance das metas escolares é necessário que o ambiente escolar seja ordenado e professores e alunos trabalhem duro para alcançá-las (HOY, HANNUM, 1997; HOY, MISKEL, TARTER, 2015).

Figura 6: Correlações entre os fatores da autoeficácia e otimismo acadêmico



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

A figura 6 apresenta o esforço teórico empreendido na expectativa de buscar uma aproximação analítica entre os distintos conceitos ligados à autoeficácia docente e ao otimismo acadêmico. Convém ressaltar que, diferentemente da relação apresentada na figura 5, discutida na literatura (CASANOVA, 2013; AZZI; CASANOVA, 2015), estas relações apresentadas na figura 6 representam uma busca por associações que são resultado de estudos individuais sobre autoeficácia docente e sobre otimismo acadêmico.

4.5 MÉTODO

A investigação da relação entre os constructos autoeficácia e otimismo acadêmico de professores caracteriza-se com um estudo exploratório com delineamento correlacional, apoiado na abordagem quantitativa (GIL, 2010). Esta investigação permitirá identificar padrões entre as variáveis, compreendendo os fenômenos estudados e construindo uma teoria acerca do fenômeno comportamental (COSTA, 2012).

O universo dessa pesquisa é formado por 441 professores do IF Sertão- PE distribuídos pelas cidades de Petrolina, Floresta, Salgueiro, Ouricuri, Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada localizadas no Estado de Pernambuco. Para compor a amostra foi enviado via e-mail os questionários de avaliação das crenças de autoeficácia (WOOLFOLK; HOY, 1990), e otimismo acadêmico Hoy (2005), durante o período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017, tendo sido feitas três chamadas por e-mail. Após as chamadas, o número de respondentes foi baixo o que levou o pesquisador realizar o levantamento presencial dos dados em alguns campi do Instituto a fim de recolher o maior número de questionários respondidos.

Aos participantes da pesquisa, foi explicado por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido o caráter anonimato das respostas, os objetivos, riscos e voluntariedade no fornecimento das respostas. Com os dados tabulados utilizou-se o software estatístico SPSS para análise dos dados.

Dentre os diversos instrumentos que mensuram o constructo autoeficácia, neste trabalho, optou-se por utilizar a escala desenvolvida por Woolfolk e Hoy (1990), uma vez que as variáveis que compõe a escala possuem fatores externos à sala de aula assim como fatores intrapessoais do professor, que segundo os autores devem ser contemplados nas mensurações que investigam o constructo. Por meio de análise fatorial, identificou-se a presença de dois fatores subjacentes ao constructo, que conceitualmente foram identificados como crença de eficácia pessoal e crença de eficácia do ensino. Esta divisão representa um esforço mais próximo da abordagem teórica discutida neste trabalho. Resultados semelhantes foram encontrados no trabalho de validação da escala no contexto nacional por Bzuneck e Guimarães (2003) e no primeiro estudo que compõe esta dissertação.

A escala é do tipo Likert com seis pontos, variando de total discordância a total concordância. Possui 20 variáveis, as quais 12 dizem respeito as crenças de autoeficácia pessoal, ou seja, o grau que uma pessoa acredita poder responder as demandas da situação de ensino, quadro 9.

Quadro 9: Itens que compõe a autoeficácia pessoal.

v1	Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis.
v2	Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte.
v3	Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno.
v4	Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente
v7	Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.
v8	Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri método mais eficazes de ensino.
v10	Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de Aprendizagem.
v12	Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito.
v14	Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino.
v16	Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz.
v17	Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.
v19	Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de

	avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele.
--	---

Fonte: Bzuneck e Guimarães (2003)

Os demais itens da escala correspondem a eficácia do ensino, ou seja, crenças de que professores, em geral, estão aptos para atender eficazmente os desafios inerentes ao ensino (BZUNECK, GUIMARAES, 2003). Essa divisão foi demonstrada através de análise fatorial pelos autores da versão original da escala e confirmada em sua versão brasileira. Os itens que compõem a eficácia no ensino possuem pontuação inversa na escala, ou seja, quanto maior a discordância nos itens maior a autoeficácia docente

Quadro 10: Itens que compõem a autoeficácia no ensino.

v5	Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais
v6	Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos.
v9	A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar.
v11	Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele
v13	Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento de aluno depende de seu ambiente no lar.
v15	Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola.
v18	As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa.
v20	Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos.

Fonte: Bzuneck e Guimarães (2003)

Em relação a escala que mensura o otimismo acadêmico, ela é composta por 3 subescalas que mensuram a eficácia coletiva, confiança em pais e alunos e a ênfase acadêmica. A versão brasileira da escala foi validada no capítulo 2 desta dissertação. Ela é composta por 30 variáveis. Os itens de 1 a 12 mensuram a eficácia coletiva docente, ou seja, o julgamento ou crença de professores que o corpo docente como um todo pode organizar e executar as ações necessárias para ter efeitos positivos sobre os alunos, quadro 11 (GODDARD, HOY & WOOLFOLK HOY, 2000). Estes itens recebem uma pontuação de 1 a 6 variando de discordo totalmente a concordo totalmente. Os itens 3, 4, 8, 9 e 11 e 12 recebem pontuação invertida, uma vez que a maior concordância com estes itens, menor a crença na eficácia coletiva docente.

Quadro 11: Itens que compõem a eficácia coletiva da escala de otimismo acadêmico

Número	Item
v1	Os professores nesta escola estão aptos a alcançar os estudantes mais difíceis.

v2	Os professores aqui são confiantes que eles serão capazes de motivar seus alunos.
v3	Se o aluno não quer aprender os professores daqui desistem.
v4	Os professores aqui não têm as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.
v5	Os professores nesta escola acreditam que todos os alunos podem aprender.
v6	Esses alunos vêm para a escola preparados para aprender.
v7	A vida em casa fornece tantas vantagens que os alunos obrigatoriamente aprenderão.
v8	Os alunos aqui simplesmente não são motivados a aprender.
v9	Os professores nesta escola não têm habilidades para lidar com os problemas de indisciplina dos alunos.
v10	As oportunidades nesta comunidade ajudam a assegurar que estes alunos aprenderão.
v11	A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.
v12	O uso abusivo de drogas nesta comunidade torna a aprendizagem mais difícil para os alunos aqui

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O quadro 5 exhibe os itens 13 a 22 da escala, que mensura a confiança dos professores em pais e alunos. A confiança é definida “como uma vontade de ser vulnerável a outra pessoa com base na confiança de que essa pessoa é benevolente, confiável, competente, honesto e aberto” (HOY, TSCHANNEN-MORAN, 2003, p. 162). Estes itens também recebem uma pontuação de 1 a 6 variando de discordo totalmente a concordo totalmente. Apenas o item 22 possui pontuação invertida, uma vez que quanto mais uma pessoa é reservada menos possui abertura (um dos componentes do conceito de confiança) em suas relações, logo não inspira confiança.

Quadro 12: Itens que compõe a confiança da escala de otimismo acadêmico

Número	Item
v13	Os professores nesta escola confiam em seus alunos.
v14	Os professores nesta escola confiam nos pais dos alunos.
v15	Pode-se contar com o fato de os alunos fazerem suas tarefas.
v16	Os pais nesta escola são confiáveis em seus compromissos
v17	Os alunos nesta escola cuidam uns dos outros.
v18	Os professores podem contar com o apoio dos pais
v19	Os professores aqui acreditam que os alunos são aprendizes competentes.
v20	Professores acreditam que a maioria dos pais faz um bom trabalho.
v21	Professores podem acreditar no que os pais lhe dizem.
v22	Os alunos aqui são reservados.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Por fim, o quadro 6 apresenta os itens da escala que medem a ênfase acadêmica, a qual é definida como uma medida que a escola é orientada para a busca pela excelência acadêmica (HOY, MISKEL, 2005). Os Itens 23 a 30 medindo ênfase acadêmica recebem

uma pontuação da escala Likert variando de um a quatro em que 1 representa raramente discordo e 4 representando muito frequentemente discordo. Não há itens com pontuação reversa.

Quadro 13: Itens que compõe a ênfase acadêmica da escala de otimismo acadêmico

Número	Item
v23	A escola estabelece altos padrões de desempenho.
v24	Os alunos respeitam os outros, que têm boas notas.
v25	Os alunos procuram fazer atividades extras que assim os façam tirar notas boas.
v26	As conquistas acadêmicas são reconhecidas e permitidas pela escola.
v27	Os alunos se esforçam muito para melhorar no trabalho realizado.
v28	O ambiente de aprendizagem é organizado e sério.
v29	Estudantes dessa escola podem alcançar os objetivos que foram estabelecidos para eles.
v30	Os professores nesta escola acreditam que seus alunos têm a habilidade de se realizar academicamente.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Foram respondidos 250 questionários, porém por ausência de respostas completas foram utilizados para análise efetivamente 227 questionários. As características sociodemográficas dos respondentes está expressa no quadro 14.

Quadro 14: Características sociodemográficas dos professores do IF Sertão-PE

Lotação	Contagem	Frequência %
Campus Petrolina	52	22,9
Campus Petrolina Zona Rural	59	26,0
Campus Floresta	18	7,9
Campus Salgueiro	33	14,5
Campus Ouricuri	25	11,0
Campus Serra Talhada	19	8,4
Campus Santa maria da Boa Vista	21	9,3
Total	227	100%
Gênero		
Masculino	123	54,2
Feminino	104	45,8
Idade (em anos)		
De 20 a 30	52	23,5
30 a 40	98	44,4
40 a 50	50	22,6
50 a 60	18	8,1
60 a 67	3	1,4
Nível de Atuação		
Médio	105	46,3
Médio e Superior	122	53,7

Tempo de atuação (em anos)		
De 0 a 5	117	51,5
4 a 10	90	39,7
10 a 15	9	4
15 a 20	1	0,4
20 a 25	10	4,4
Maior Titulação		
Graduação	34	15
Especialização	67	29,5
Mestrado	94	41,4
Doutorado	32	14,1
Tipo de graduação		
Licenciatura	127	55,9
Bacharelado ou outro	100	44,1

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O IF Sertão possui atuação dos níveis médios a pós-graduação, assim como objetivo de estratificar a amostra os docentes foram agrupados em dois grupos, os que atuam somente no ensino médio e os que atuam no nível médio e Superior. Procedimento similar foi feito em relação ao tipo de graduação.

Para o processo de validação da escala de autoeficácia foi utilizada a análise da dimensionalidade (análise fatorial, KMO, e teste de Bartlett), confiabilidade (alfa de Cronbach) e convergência (análise de correlação). A análise do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indicou o valor de 0,86, que é considerado admirável, superior ao valor crítico de 0,6 (HAIR, et al, 2009) o teste de Bartlett foi indicou um p-valor menor que 0,001. O alfa de Cronbach da escala de eficácia pessoal foi de 0,86 (Ótima) para escala de eficácia pessoal, 0,62 (Regular) para escala de eficácia no ensino e de 0,74 (Boa) para a confiabilidade geral da escala considerando as duas subescalas (ROCHA, 2011, p. 92). Utilizando a análise fatorial dos componentes principais com rotação varimax encontrou-se três fatores para a subescala autoeficácia pessoal: Avaliação e desempenho, Estratégias instrucionais e Domínio de classe. Para a subescala autoeficácia no ensino encontrou-se dois fatores: Influência do ambiente do lar e Indisciplina. Destaca-se que a variável v5 possuiu baixa comunalidade sendo assim, optou-se pela exclusão da mesma. O teste de correlação entre as variáveis indicou que a maioria delas foi estatisticamente significativa.

Procedimento análogo de validade foi realizado com a validação da escala de otimismo acadêmico (HOY, 2005). Após a exclusão de respostas que não possuíam grandes contribuições para a escala *outliers*, procedeu-se a análise do KMO da primeira subescala: eficácia coletiva. O resultado indicou 0,69 valor acima do crítico de 0,5, o teste de Bartlett foi abaixo de 0,05 (p-valor < 0,001). A extração dos fatores da subescala indicou que quatro

seriam os fatores da subescala. O resultado também indicou que a variável v7 possuía baixa comunalidade com os itens. O alfa de Cronbach foi de 0,56 o que é inaceitável segundo Costa (2011, p. 214). Assim, procedeu-se a exclusão da variável v7. Os novos testes indicaram o KMO de 0,65 (aceitável), teste de Bartlett abaixo de 0,5 (p-valor < 0,001) e alfa de 0,63 (regular). A extração dos fatores também indicou quatro fatores: Imperícia, Liderança, Crença na aprendizagem e criminalidade. O teste de correlação entre as variáveis também indicou que a maioria delas foi estatisticamente significativa.

Para a segunda subescala confiança em pais e alunos indicou um KMO de 0,80 considerado médio, e o teste de Bartlett foi estatisticamente significativo 0,05 (p-valor < 0,001). O alfa de Cronbach foi de 0,76 considerado bom (COSTA, 2011, p. 92). Após estes testes a extração dos fatores por meio da análise fatorial com rotação varimax indicou que três fatores: um formado por seis variáveis, o fator 2 formado por 3 variáveis e o fator 3 formado por 1 variável. A comunalidade dos itens indicou que duas variáveis possuíam baixa comunalidade. Assim, excluiu-se o terceiro fator que continha apenas uma variável, pois era uma das variáveis que possuíam baixa comunalidade e sozinha formava um fator.

Procedendo-se a uma nova rodada de análise. A confiabilidade da nova subescala foi 0,79 considerada boa (COSTA, 2011, p. 92). O KMO foi de 0,81, superior ao valor crítico de 0,50. E o teste de Bartlett indicou que a amostra é estatisticamente significativa. A extração dos fatores indicou que a subescala era formada por três fatores, porém um deles era composto por apenas uma variável v17 e com baixo poder de variação (comunalidade). Assim, realizou-se uma terceira rodada com a exclusão da variável que formava um fator.

Com a exclusão das duas variáveis v22 e v17 a confiabilidade da escala foi de 0,81 que é considerado ótimo (COSTA, 2011, p. 92). A análise do KMO indicou valor de 0,81, ou seja, superior ao valor crítico de 0,50. O teste de esfericidade de Bartlett indicou que a amostra é estatisticamente significativa (p-valor <0,001). A extração de fatores indicou dois fatores: Apoio dos pais e o fator Confiança nos alunos. As correlações entre as variáveis também se mostraram estatisticamente significativa

Para a terceira subescala confiança ênfase acadêmica, a confiabilidade da mesma foi de 0,86 considerado ótima (COSTA, 2011). A análise do KMO indicou valor de 0,85, superior ao valor crítico de 0,5. Assim como o teste de esfericidade de Bartlett indicou que a amostra é estatisticamente significativa (p-valor <0,001). Os resultados apresentados respaldam a utilização da análise fatorial para extração de fatores. A confiabilidade da subescala ênfase acadêmica é de 0,86 o que confere uma confiabilidade ótima (COSTA, 2011). Após esse procedimento foram extraídos dois fatores para a ênfase acadêmica:

Ambiente de aprendizagem e Crença no esforço dos alunos. As correlações foram estatisticamente significativas, superiores a 0,2. A confiabilidade geral da escala de otimismo acadêmico foi de 0,74, o que segundo Costa é considerada boa (COSTA, 2011, p.92).

A partir das pontuações obtidas da escala de autoeficácia docente e otimismo acadêmico, foi calculada as correlações entre os fatores que compõe cada subescala dos constructos. O cálculo da correlação segundo Hair (2006) é uma técnica estatística que permite determinar a força e o sentido da associação entre duas variáveis. Utilizou-se a correlação linear de Spearman que é uma medida não paramétrica de correlação. Na tabela 15, tem-se as correlações do teste.

Tabela 14: Correlações entre os fatores da Autoeficácia e Otimismo acadêmico

	EC1 Imperícia	EC 2 Liderança	EC 3 Crença na aprendiza gem	EC 4 Criminali dade	CF 1 Apoio dos pais	CF 2 Confiança nos alunos	EA 1 Ambient e escolar	EA 2 Padrão de desempen ho
EP 1 Avaliação e desempenho	,214**	,002	,293**	,326**	,232**	,319**	,012	,156*
EP 2 Estratégias instrucionais	,144*	,109	,274**	,097	,234**	,275**	,060	,044
EP 3 Domínio de classe	,084	,290**	,254**	,182**	,242**	,254**	-,062	,025
EE 1 Infl. Ambiente do lar	,369**	-,115	-,051	,367**	,081	,198**	-,040	,108
EE 2 Indisciplina	,028	,098	-,118	-,182**	,049	-,070	-,211**	-,276**

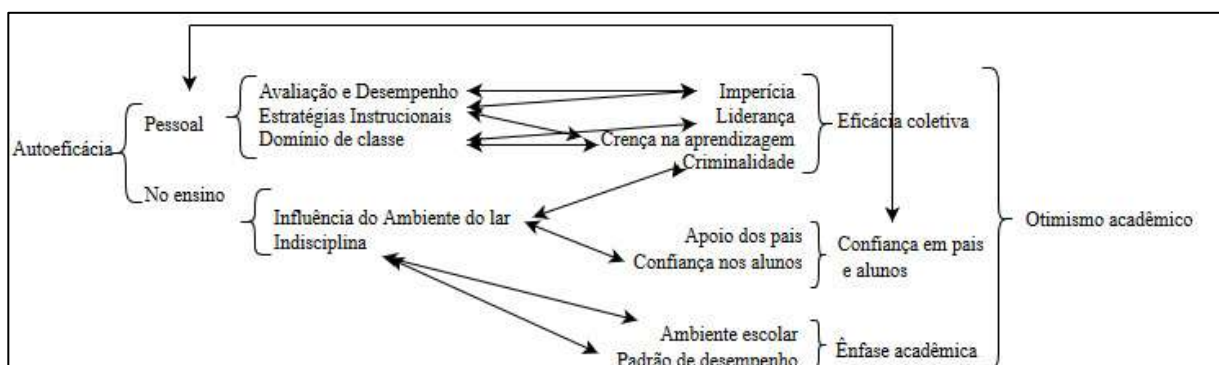
** Correlação é significativa com p-valor menor que 0,01.

* Correlação é significativa com p-valor menor que 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

As correlações destacadas na tabela são estatisticamente significativas e estão representadas na figura 7.

Figura 7: Correlações entre os fatores da Autoeficácia e Otimismo acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A partir da análise da tabela 15 e figura 7, percebe-se que os fatores “Imperícia” e “Crença na aprendizagem” estão correlacionados ao fator “Estratégias instrucionais” e “Avaliação e desempenho” da subescala autoeficácia pessoal, corroborando com as pesquisas que relacionam a autoeficácia pessoal com a eficácia coletiva de professores (CASANOVA, 2014, p. 65; AZZI, CASANOVA, 2015, p. 237).

O fator “Domínio de classe” da subescala autoeficácia pessoal está associado aos fatores “Liderança” e “Crença na aprendizagem” da subescala autoeficácia coletiva. Corroborando com Silva, Iaochitte e Azzi (2010), uma vez que a crença que o docente possui em relação ao domínio que ele exerce, está atrelado a confiança que possui nos alunos e com a liderança que os outros docentes possuem sob os alunos. Resultado semelhante encontrado na pesquisa de Fernandez (2015).

Os dados também apontam que todos os fatores que compõe a subescala confiança em pais e alunos estão positivamente correlacionados com os fatores que compõe a subescala autoeficácia pessoal. Assim, não basta os professores possuírem elevada autoeficácia pessoal para a realização das tarefas, uma vez que para haver um melhor desempenho dos alunos é necessário apoio da direção escolar, dos próprios professores, dos pais e dos próprios alunos corroborando com Hoy, Miskel, Tarter (2015).

O fator “Confiança nos alunos” também foi estatisticamente significativo correlacionado ao fator “Influência do ambiente do lar” da subescala autoeficácia no ensino, assim este resultado indica que a influência do ambiente do lar está associada a crença na confiança que os alunos estão dispostos a aprender. O fator “Criminalidade” da subescala autoeficácia coletiva também está correlacionado com o fator “Influência do ambiente do lar” da subescala autoeficácia no ensino. Resultado esperado, pois ambos fatores estão relacionados a fatores exógenos que não estão sob o controle dos docentes.

Por fim, os fatores que compõe a ênfase acadêmica estão correlacionados negativamente com o fator “Indisciplina” da subescala autoeficácia no ensino corroborando com Beard, Hoy e Hoy (2009) e (HOY; HANNUM, 1997), uma vez que o ambiente organizado e sério possibilita um maior desempenho estudantil. Destaca-se que o fator “Padrão de desempenho” da ênfase acadêmica mostrou-se associado ao fator “Avaliação e desempenho” da subescala autoeficácia pessoal. Assim, o padrão de desempenho de uma escola está relacionado a forma de avaliação dos docentes de determinada instituição. As demais correlações, embora sejam estatisticamente significativas não encontraram, até o momento, arcabouço teórico para explicá-las.

4.7 CONCLUSÃO

Após o levantamento teórico e análise dos dados, este artigo possibilitou analisar a relação entre a Autoeficácia e Otimismo acadêmico dos professores do IF Sertão-PE. Conforme apresentado neste trabalho, altas crenças de autoeficácia possibilitam o esforço, perseverança e resistência frente às dificuldades da tarefa educativa (BZUNECK, 2003). O otimismo acadêmico apresenta três diferentes abordagens, por meio da eficácia coletiva, confiança em pais e alunos e a ênfase acadêmica, que integradas possibilitam um alto desempenho dos alunos.

A presente pesquisa poderá contribuir para facilitar processos que visem à ampliação do autoconhecimento de professores especificamente as crenças de autoeficácia docente e otimismo acadêmico. Este trabalho possibilitou verificar a relação entre os fatores que compõe os constructos. Notadamente observou-se que os fatores “Domínio de classe” da eficácia pessoal está relacionado aos fatores “Liderança” e “Crença na aprendizagem”. Os fatores que compõe a subescala confiança em pais e alunos estão todos correlacionados positivamente com os que compõem a subescala autoeficácia pessoal. Da mesma forma o fator “Confiança nos alunos” está correlacionado ao fator “Influencia do ambiente do lar” da subescala autoeficácia no ensino. Por fim, os fatores que compõe a subescala ênfase acadêmica estão correlacionados negativamente com o fator “Indisciplina” que compõe a subescala autoeficácia no ensino.

Como limitação deste estudo aponta-se que houve um baixo número de respondentes, embora esta limitação não refuta as conclusões apresentadas neste artigo. Destaca-se a necessidade de ressaltar pesquisas que busquem investigar em diferentes contextos a relação entre os constructos discutidos. É importante destacar que a indicação de correlação entre as variáveis não indica uma relação de causa efeito, portanto não é possível determinar qual delas é causa ou efeito. Não se identificou até que ponto altas crenças de autoeficácia determinam alto nível de otimismo acadêmico, ou o inverso. Assim trabalhos derivados dessa investigação podem elucidar esta questão.

4.8 REFERÊNCIAS

AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J., BZUNECK, J.A. Considerações sobre a Auto-eficácia Docente. In: AZZI, R.G. e POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.149-159.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, p.191-215, 1977.

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

BEARD, Karen Stansberry. HOY, Wayne K.,HOY, Anita Woolfolk. **Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct**. Working Paper, Ohio State University, 2009.

BORUCHOVITCH, E., Bzuneck, J. A. E GUIMARÃES, S. E. R. (2010). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 254 , 2010;

BOTTI-MANOEL, Karina; BZUNECK, José Aloyseo; SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira. **A Relação entre Eficácia Coletiva de Professores e Percepção de Apoios na Escola**. **Psico-usf**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p.341-351, maio 08.

BZUNECK, José Aloyseo and GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. **Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy**. *Psico-USF (Impr.)*. 2003, vol.8, n.2, pp. 137-143. ISSN 1413-8271.

CASANOVA, D. C. G. **Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

COSTA, Joana Margarida Barreto da. **OTIMISMO E ATITUDES INCLUSIVAS DE PROFESSORES DOS AÇORES FACE A ALUNOS COM NEE**: Um contributo para tradução e validação portuguesa da Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS). 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino**. 2015. 139 f. Tese (Doutorado) - Curso de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Para, Para, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G.; TARTER, C. John. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9. ed. Porto Alegre: Mcgraw-hill, 2015.

HOY, W. KURZ., Gage, Q. & TARTER, C. J. School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42, 236-255, 2006.

HOY, W. Kurz, TARTER, C. J., e HOY, Woolfolk A. *Academic optimism of schools: A force for student achievement*. American Educational Research Journal, 43, 425-446, 2006.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G.; TARTER, C. John. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9. ed. Porto Alegre: Mcgraw-hill, 2015.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. **Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p.825-839, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000400003&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 out. 2015.

NEVES, Paula C. PAIXÃO, Rui. Otimismo acadêmico: confirmação de um constructo na realidade portuguesa . **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 247-259, abr./jun. 2016.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. **Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão**. Rev. bras. orientac. prof [online]. 2008, vol.9, n.1, pp. 29-42. ISSN 1984-7270.

SILVA, A. J., IAOCHITE, R. T., e AZZI, R. G. (2010). **Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física**. *Motriz*, 16(4), 942949.

SOUZA, Luciane Albuquerque Sa de. **O PAPEL DA AUTOEFICÁCIA NA SAUDE MENTAL E NO BURNOUT DE CADETES POLICIAIS E BOMBEIROS MILITARES**. 2013. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2013.

VAIDYA, Sheila R.. "Beyond Knowledge and Pedagogy: Academic Optimism of Teachers in High Need Schools." **American Journal of Educational Research** 2.12 (2014): 1218-1224.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. **Teaching and Teacher Education**, 24,821-834, 2008.

WERNER, Aline Seligson. **As Crenças De Autoeficácia Dos Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Para Ensinar Música**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

5 CONCLUSÃO

Esta dissertação estruturada em três artigos científicos possui como propósito principal investigar fatores que contribuem para a efetividade do processo educacional. Para tal, foram examinadas as crenças de autoeficácia docente e otimismo acadêmico dos professores do IF Sertão-PE.

Acredita-se que esta pesquisa tem aplicação prática na medida em que no primeiro estudo investigou-se as crenças de autoeficácia pessoal e no ensino dos professores do IF Sertão-PE. Por meio da utilização da análise fatorial obteve-se a extração de fatores que compõem a escala. Diferentemente do trabalho de validação brasileira original (BZUNECK, GUIMARÃES, 2003) esta pesquisa não obteve unidimensionalidade para os constructos autoeficácia pessoal e autoeficácia no ensino. Para a eficácia pessoal foram encontrados três fatores: avaliação e desempenho; estratégias instrucionais; e domínio de classe. Para a eficácia no ensino foram encontrados dois fatores: influência do ambiente do lar; e indisciplina. O estudo indicou que o nível de autoeficácia dos docentes do IF Sertão-PE encontra-se mediano, uma vez que em uma escala de seis pontos os valores das respostas dos docentes mostraram-se em um nível intermediário.

Em relação aos demais fatores identificados na análise fatorial, o fator Domínio de classe da autoeficácia pessoal aparece em uma média superior quando comparado aos demais fatores. Em relação ao gênero, as mulheres no fator Indisciplina da autoeficácia no ensino apresentou estatística significativa. Para a análise do tipo de formação dos docentes foi encontrada diferença significativa em relação ao fator Domínio de classe indicando que os que possuem licenciatura são mais autoeficazes neste fator. Quanto ao tempo de atuação, a pesquisa mostrou que quanto maior o tempo de atuação na instituição maior a crença autoeficácia pessoal. Em relação ao nível de atuação a investigação indicou que professores que atuam em mais de um nível possuem maior autoeficácia pessoal nos fatores Avaliação e desempenho e maior autoeficácia no ensino fator Influência do ambiente do lar. O resultado obtido neste primeiro artigo revela que há a necessidade de se buscar aprimoramentos nessa medida com novas análises e amostras maiores.

Em relação ao segundo estudo objetivou-se ampliar no contexto brasileiro o conceito de otimismo acadêmico e validar a escala que o mensura em seus três componentes: eficácia coletiva, confiança em pais e alunos e ênfase acadêmica. Para o procedimento de validação estatística da escala de otimismo acadêmico de Hoy (2005), verificou-se sua dimensionalidade

(análise fatorial, KMO e teste de Bartlett), a confiabilidade (alfa de Cronbach) e convergência (análise de correlação). Os testes foram efetuados nas três subescalas que compõem a escala de otimismo acadêmico. Para a subescala eficácia coletiva foram encontrados quatro fatores: Imperícia, Liderança, crença na aprendizagem e criminalidade. Para a subescala confiança encontrou-se os fatores: Apoio dos pais e confiança nos alunos. Para a ênfase acadêmica encontrou-se dois fatores: Ambiente escolar e padrão de desempenho. Professores devem ser otimistas, uma vez que são responsáveis por fazer a diferença na vida dos estudantes. Compreender o nível de otimismo acadêmico de professores possibilita identificar características da cultura escolar que possibilitam o melhor desempenho dos alunos.

No terceiro estudo que compõe esta dissertação buscou-se analisar a relação entre a Autoeficácia e Otimismo acadêmico dos professores do IF Sertão-PE. Não há até o momento estudos que buscassem esta relação ampla, havendo estudos que associam a autoeficácia pessoal a eficácia coletiva, porém não há estudos que investiguem a relação entre as outras subescalas, porém por semelhança conceitual entre os constructos buscou-se estabelecer estas relações. O estudo apontou que há correlações positivas e negativas entre os fatores que compõe os constructos. Notadamente observou-se que os fatores “Domínio de classe” da eficácia pessoal está relacionado aos fatores “Liderança” e “Crença na aprendizagem” o que permite concluir que as ações de formação e qualificação docente devem ser atrelado a estas dimensões. Os fatores que compõe a subescala confiança em pais e alunos estão todos correlacionados positivamente com os que compõe a subescala autoeficácia pessoal. Da mesma forma o fator “Confiança nos alunos” está correlacionado ao fator “Influencia do ambiente do lar” da subescala autoeficácia no ensino. Por fim, os fatores que compõe a subescala ênfase acadêmica estão correlacionados negativamente com o fator “Indisciplina” que compõe a subescala autoeficácia no ensino.

Como limitação deste estudo, aponta-se o baixo número de respondentes visto que para o desenvolvimento e validação das escalas originais foram utilizados mais respondentes do que a quantidade deste estudo, o que pode ter contribuído para a extração de mais fatores as subescalas. Porém, esta característica não impede as análises e conclusões apresentadas neste estudo em função dos parâmetros estatísticos aceitáveis.

Há que se ressaltar a necessidade de estudos futuros, de modo a verificar o nível de otimismo acadêmico de professores assim como verificar a relação entre variáveis de contexto, uma vez que este trabalho não o fez, pois fugia de seu escopo. Destaca-se a necessidade de ressaltar pesquisas que busquem investigar a relação entre os constructos discutidos, pois a indicação de correlação entre as variáveis não indica uma relação de causa

efeito, portanto não é possível determinar qual delas é determinante ou determinada. Assim, futuros trabalhos podem explorar a investigação e relações entre os constructos. Estudos com outras técnicas estatísticas multivariadas podem também auxiliar na compreensão dos dois constructos.

REFERÊNCIAS

AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J., BZUNECK, J.A. Considerações sobre a Auto-eficácia Docente. In: AZZI, R.G. e POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.149-159.

AZZI, R.G.,RUSSO, Miguel Henrique.**Gestão da escola e crenças docente de eficácia pessoal e coletiva**. 2010. Disponível em:
<www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/90.pdf>
Acesso em 21 de setembro de 2015.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, p.191-215, 1977.

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

BZUNECK, José Aloyseo A. Crenças de auto-eficácia de professoras do primeiro grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos brasileiros de psicologia**, vol. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

BZUNECK, José Aloyseo and GUIMARAES, Sueli Édi Rufini.Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF** (Impr.). 2003, vol.8, n.2, pp. 137-143. ISSN 1413-8271.

BZUNECK, José Aloyseo A., & GUIMARÃES, S. E. R.A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola. Em: E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimaraes (Orgs.), **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. (pp. 41-70). Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BEARD, K. S., HOY, W. K., & WOOLFOLK Hoy, A. **Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct**. Working Paper, Ohio State University, 2010.

FAHY, Patrick; WU, Hsin-chieh; K.HOY, Wayne. **Analyzing School Contexts: Influences of Principals and Teachers in the Service of Students**. Estados Unidos da America: Copyright © 2010 By Information Age Publishing, 2010.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino**. Belém (PA), 2015. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento- PPGTPC, UFPA.

HOY, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. Academic optimism of schools: A force for student achievement. **American Educational Research Journal**, 43, 425-446, 2006.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G.; TARTER, C. John. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9. ed. Porto Alegre: Mcgraw-hill, 2015.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p.825-839, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000400003&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 out. 2015.

LACERDA, Sabrina Gomes Santos de. **A crença de autoeficácia de docentes universitários: a relevância para o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 89 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. 2009. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação Ciências e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

NEVES, P. C.; PAIXÃO, R. Otimismo acadêmico: confirmação de um constructo na realidade portuguesa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 247-259, abr./jun. 2016

NINA, Karla Cristina Furtado. **Fontes de Autoeficácia Docente: Um Estudo Exploratório com Professores de Educação Básica**. 2015. 102 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PEDRO, Neuza. Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. **Revista da Educação**, XVIII, nº1, pp.23-47, 2011.

ROCHA, Marcia Santos da. **A Auto-eficácia docente no ensino superior**. 2009. **Tese** (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Prezado (a) professor (a), este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre o (a) participante desse estudo e de sua atividade docente. Para respondê-lo, leve em consideração sua realidade como **professor do IF Sertão - PE**, seu público alvo e a instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

1. Idade: _____ anos.
2. Campi de atuação: _____.
3. Gênero () Masculino () Feminino.
4. Tipo de formação () licenciatura () bacharelado () tecnólogo.
5. Ano de conclusão da graduação: _____.
6. Curso de pós-graduação () Especialização - () Mestrado - () Doutorado () Não se aplica.
7. Tempo que atua como professor (a): _____ anos.
8. Tempo que atua como professor (a) do IF Sertão - PE: _____ anos.
9. Nível de ensino que atua: () Médio - () Superior - () Pós-graduação.

ANEXO A – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar em suas aulas. Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre **total discordância** até **total concordância**. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente, nível (eis) de ensino em que atua, seu público alvo e a realidade que vivencia no **IF Sertão - PE**. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos sua cooperação.

		Total discordância				↔		Total concordância	
		1	2	3	4	5	6		
1	Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis.	1	2	3	4	5	6		
2	Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte.	1	2	3	4	5	6		
3	Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno.	1	2	3	4	5	6		
4	Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente.	1	2	3	4	5	6		
5	Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais.	1	2	3	4	5	6		
6	Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos.	1	2	3	4	5	6		
7	Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.	1	2	3	4	5	6		
8	Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino.	1	2	3	4	5	6		
9	A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar.	1	2	3	4	5	6		
10	Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6		
11	Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.	1	2	3	4	5	6		
12	Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito.	1	2	3	4	5	6		
13	Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento de aluno depende de seu ambiente no lar.	1	2	3	4	5	6		
14	Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino.	1	2	3	4	5	6		
15	Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola.	1	2	3	4	5	6		
16	Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz.	1	2	3	4	5	6		
17	Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.	1	2	3	4	5	6		
18	As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa.	1	2	3	4	5	6		
19	Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele.	1	2	3	4	5	6		
20	Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos.	1	2	3	4	5	6		

ANEXO B – ESCALA DE OTIMISMO ACADÊMICO

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar em suas aulas. Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre **total discordância** até **total concordância**, ou **1 a 4 de raramente discordo a muito frequentemente discordo**. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente, nível (eis) de ensino em que atua, seu público alvo e a realidade que vivencia no **IF Sertão - PE**. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos sua cooperação.

Directions: Please indicate your degree of with each of the statements about your school from **strongly disagree** to **strongly agree**. Your answers are confidential.

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
1. Teachers in this school are able to get through to the most difficult students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Teachers here are confident they will be able to motivate their students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. If a child doesn't want to learn teachers here give up.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Teachers here don't have the skills needed to produce meaningful results.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Teachers in this school believe that every child can learn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. These students come to school ready to learn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Home life provides so many advantages that students are bound to learn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Students here just aren't motivated to learn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Teachers in this school do not have the skills to deal with student disciplinary problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. The opportunities in this community help ensure that these students will learn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Learning is more difficult at this school because students are worried about their safety.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Drug and alcohol abuse in the community make learning difficult for students here.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Teachers in this school trust their students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Teachers in this school trust the parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Students in this school care about each other.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Parents in this school are reliable in their commitments.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Students in this school can be counted upon to do their work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Teachers can count upon parental support.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Teachers here believe that students are competent learners.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Teachers think that most of the parents do a good job.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Teachers can believe what parents tell them.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Students here are secretive.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Directions: Please indicate the degree to which the following statements characterize your school from **Rarely Occurs** to **Very Often Occurs**. Your answers are confidential.

	Rarely	Sometimes	Often	Very Often
23. The school sets high standards for performance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Students respect others who get good grades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Students seek extra work so they can get good grades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Academic achievement is recognized and acknowledged by the school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Students try hard to improve on previous work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. The learning environment is orderly and serious.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. The students in this school can achieve the goals that have been set for them.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Teachers in this school believe that their students have the ability to achieve academically.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>