

## PROMOVENDO CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE: RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*PROMOTING BELIEFS OF TEACHER SELF-EFFICACY FOR THE TEACHING OF ART:  
RESULTS OF A CONTINUING EDUCATION EXPERIENCE*

*Gisele Carvalho RODRIGUES<sup>1</sup>  
Roberto Tadeu IAOCHITE<sup>2</sup>*

**RESUMO:** A percepção que professores tem em sua capacidade para ensinar Arte é mediadora das ações que desenvolvem em sala de aula. A autoeficácia dos professores para o ensino está parcialmente ligada aos comportamentos de enfrentamento, persistência, seleção e afetará a própria motivação. Este estudo objetivou mensurar o nível de autoeficácia e as fontes de informação que a formam em professores que ensinam Arte em escolas públicas de um município do interior paulista. O estudo foi realizado a partir de um curso presencial de formação continuada, no qual a autoeficácia foi avaliada em três momentos – antes, durante e ao final do curso. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, com a participação de 29 professores de uma rede municipal de ensino do interior paulista, os quais responderam a duas escalas sobre autoeficácia. Os resultados revelaram que houve aumento significativo da autoeficácia ao longo do curso. Em relação às fontes, as experiências vicárias e a persuasão social foram as que mais se revelaram significativas para os professores. Como aponta a literatura, os processos de formação continuada podem contribuir para a construção e fortalecimento da autoeficácia para ensinar Arte na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoeficácia docente. Ensino. Arte.

**ABSTRACT:** The teachers perception of their ability to teach Art is a mediator of the actions that develop in the classroom. Teachers' self-efficacy for teaching is partly linked to coping behaviors, persistence, selection, and it will affect one's motivation. This study aimed to measure the level of self-efficacy and its sources of information in teachers who teaching Art in public schools in a city in the interior of Sao Paulo state. The study was carried out from a face-to-face continuing education course, in which self-efficacy was evaluated in three moments - before, during and at the end of the course. This is a quantitative study, with the participation of 29 teachers from a municipal school system in the interior of São Paulo, who answered two self-efficacy scales. The results showed that there was a significant increase in self-efficacy along the course. Regarding the sources, vicarious experiences and social persuasion were the ones that were most significant for teachers. As the literature points out, continuing education processes can contribute to the construction and strengthening of self-efficacy to teach Art in the school.

**KEYWORDS:** Teacher self-efficacy. Teaching. Art.

---

<sup>1</sup> Graduada em Artes pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Pedagoga e mestre em Educação pela Unesp, campus de Rio Claro. Professora da rede municipal de Rio Claro. Endereço eletrônico: gisele.rods.1970@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Unesp, campus de Rio Claro. Orientador no programa de pós-graduação em Educação – Unesp, Rio Claro. Endereço eletrônico: roberto.iaochite@unesp.br.

## INTRODUÇÃO

Para além de sua complexidade, o ensino de Arte, entendido como conhecimento, vem sofrendo nos últimos anos, uma anemia teórica (BARBOSA, 2005) quando vinculado aos conhecimentos e concepções tecnicistas. De certa forma, isso se dá em função de que a formação dos professores tem estado atrelada às concepções de ensino que balizaram as ações pedagógicas dos professores em serviço, além das concepções e normativas estabelecidas para a educação básica, indispensáveis ao exercício da docência.

Dessa forma, o professor formado nessa área se apropria dos conhecimentos artísticos, habilidades e técnicas, desenvolvendo sua própria capacidade imaginativa e expressiva, de modo que seja capaz de estimular e despertar o prazer e o saber artístico de seus alunos. Todavia, as aulas de Arte podem ser ministradas tanto por professores formados em Arte, geralmente habilitados em uma única linguagem da Arte, bem como por professores polivalentes<sup>3</sup>. Todavia, a falta de formação dos professores polivalentes para o ensino dessas linguagens pode afetar a confiança deles ao ensinarem Arte (RUZZA, 2008; SPANAVELLO, BELLOCHI, 2005).

Outro problema enfrentado no ensino de Arte, apontado por Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) se refere às fragilidades de espaços e materiais ao ensino na escola. São necessárias condições de trabalho, tais como o acesso aos locais de manifestações artísticas e culturais, espaços adequados, recursos e materiais, salas de aula, número de alunos e estrutura física adequada que permitam a experimentação dos processos de construção dos conhecimentos da Arte. As autoras apontam a necessidade de compreender o espaço escolar como uma educação dos sentidos, facilitando o processo de construção de sujeitos mais humanizados. Assim a infraestrutura é fundamental para o desenvolvimento das aulas de Arte, a falta dela baixa a qualidade das aulas oferecidas, comprometendo a criatividade dos alunos (GARCIA, 2008).

Nesse sentido, os professores têm que se manter em processo de formação continuada constante, na tentativa de resolver os problemas da prática, tanto quanto para a atualização dos seus saberes. O estudo de Damiani (2008) e Simão *et al.* (2009) encontraram resultados positivos acerca da troca de experiências durante a formação em serviço. Corroboramos com esses autores quando estes observaram que os momentos coletivos entre os professores deveriam ser vistos como potencial para enriquecer o pensar, possibilitando que os problemas da prática sejam solucionados e também para elevar a autoconfiança do professor e da equipe.

---

<sup>3</sup> Professor polivalente no contexto é ser professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental, implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros conhecimentos (CRUZ; NETO, 2012).

Dado o cenário desafiador presente no ensino da Arte, consideramos pertinente questionar o quão autoeficazes os professores se percebem para ensinar? Há mudanças nessa percepção após um curso de formação continuada? Quais são as fontes de informação que formam a autoeficácia desses professores?

## **OBJETIVOS**

Considerando os apontamentos anteriores, o presente estudo objetivou investigar o constructo da autoeficácia docente junto aos professores de Arte na Educação Básica. Especificamente, objetivou mensurar o nível de autoeficácia e as fontes de construção dessa crença junto aos professores, antes, durante e após a participação num curso de formação continuada. Objetivou, também, explorar associações entre a autoeficácia docente e suas fontes com as variáveis de caracterização dos participantes.

## **O ENSINO DA ARTE**

Vários são os desafios impostos no campo do ensino da Arte. Estudos como de Pardini (2010) demonstraram que o ensino da Arte no Brasil surgiu com o conservadorismo e elitismo da Missão Francesa. No início do século XX, entrou no currículo escolar, o desenho geométrico com características conservadoras, com ensino a partir de padrões técnicos e mecanicistas, furtando da Arte a liberdade criativa. O ensino de Arte como técnica teve uma intenção propedêutica voltada para o trabalho e não possui fim em si.

Na década de trinta por intermédio de Heitor Vila Lobos, a música entrou nos currículos, pautada no canto orfeônico, mas seu desenvolvimento foi lento, ficando o ensino da Arte nesse período, restrito à música. No entanto, possibilitou novos olhares através da criação do Liceu de Artes e Ofício e do Senai, se concentrando no desenho, nos trabalhos manuais e no canto Orfeônico, ganhando um pouco mais de humanidade nos anos de 1940, no ensino secundário (MARCONDES, 2012). Com a influência da escola nova, que pretendia centrar os conhecimentos mais no aluno, Mario de Andrade e Anita Malfatti envolvidos com o Movimento Escolinhas de Arte ajudaram a introduzir o movimento de livre expressão e pregavam ideais mais filosóficos no ensino da Arte educação.

Para Pardini (2010) apesar da tentativa de apresentar um ensino de Arte mais voltado para formação do indivíduo, a ideia da Arte voltada à realização de atividades artísticas, como acabou imperando, trouxe um esvaziamento de conteúdos. Esse cenário começou a tomar outro contorno a partir das novas legislações, da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa nos anos de 1980, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/94 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propostos em 1996, os quais traziam uma nova abordagem para o ensino de Arte.

Entretanto, a formação inicial embora tivesse sofrido algumas influências dessas mudanças, não amparou os professores formados na área no desenvolvimento da profissão (MONTEIRO, 2011). Para Nascimento e Ribeiro (2014) o ensino de Arte além do contexto histórico, ainda apresenta problemas com a formação inicial, com oferta, cobertura e qualidade na grande parte das escolas públicas, além das questões estruturais, cabendo aos processos de formação se adequar a realidade. Na prática, esse processo exige, para além das habilidades e conhecimentos necessários ao ensino, que o professor acredite em suas próprias capacidades para agir na direção de superar tais desafios. Sobre isso, o próximo tópico traz mais detalhes.

### AUTOEFICÁCIA E AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Em 1986, Bandura publicou o livro intitulado “Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory”, sistematizando o seu pensamento acerca do papel agêntico e social que o indivíduo desempenha e inaugurando a teoria social cognitiva. Segundo ele, essa teoria adota um modelo causal recíproca (determinismo recíproco ou reciprocidade triádica), isto é, os eventos do ambiente (A), o indivíduo (I) e o comportamento (C) operam como determinantes que interagem entre si. O indivíduo é considerado agente, produtor e produto de suas ações perante o ambiente que o cerca. Assim, segundo a teoria social cognitiva, o funcionamento humano ocorre por meio de relações constantes entre o indivíduo, o ambiente e o comportamento. Nesse sentido, a autoeficácia está ligada à intenção do indivíduo em originar forças para uma ação futura, em antecipar consequências, direcionando os objetivos, sendo um regulador do comportamento humano.

Segundo a visão de agência humana, Bandura (1997) considerou o mecanismo da autoeficácia como sendo central do funcionamento humano, pois afeta os processos de escolha da ação, o esforço, a persistência e os sentimentos frente às adversidades durante a ação. Além disso, os resultados de estudos em diferentes contextos e culturas mostram que as crenças de autoeficácia são preditoras de ação subsequente (IAOCHITE, 2007).

Os indivíduos são fortemente marcados pela visão que possuem sobre sua própria capacidade, sobre a ideia que tem de competência e no quanto se percebem capazes para colocar as competências em prática na realização de uma dada atividade ou de um conjunto de atividades ligado a um dado domínio. A noção de capacidade é gerada por situações de experiências reais de sucesso ou de fracasso, somado a influência de exemplos coletivos, de modo que as pessoas guiam suas vidas por suas percepções da sua autoeficácia. A autoeficácia percebida se refere às “crenças e, sua capacidade para organizar e executar a ação necessária para produzir dadas realizações” (BANDURA, 1997, p.3).

No domínio da docência, a autoeficácia se define como julgamento que o professor faz acerca da sua capacidade de ensinar, mesmo os alunos mais difíceis (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, 2001). As crenças de autoeficácia dos professores podem revelar muito sobre o que acontece em sala de aula, influenciando e motivando tanto o trabalho do professor como a aprendizagem dos alunos (BANDURA, 1997).

Autoeficácia docente é, segundo Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005), um julgamento orientado para o futuro que tem a ver mais com a percepção de capacidade do que com o nível atual de competência. Afirmaram, também que, de maneira geral, as pessoas elevam muito ou diminuem bastante o nível atual de suas capacidades e isso pode trazer consequências para as ações que desejam realizar. Conforme a literatura, a crença de autoeficácia docente está relacionada com a tarefa de ensinar num contexto e matéria específicos (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY e HOY, 1998).

Bandura (1997) afirmou que professores com altos níveis de elevada autoeficácia acreditam que podem ser esforçar ainda mais e utilizar técnicas apropriadas para ensinar alunos difíceis e superar, por exemplo, os obstáculos presentes no ambiente. Por outro lado, segundo o autor, quando os professores possuem baixa crença de autoeficácia acreditam que não podem fazer muito se os alunos estiverem desmotivados. Silva e Silva (2015) observaram que a forma como os professores trabalham e optam por desenvolver o seu trabalho, pode estar ligado aos níveis de percepção da sua autoeficácia docente, assim como podem influenciar numerosos aspectos do seu pensamento, tomada de decisão, comportamento e as suas práticas pedagógicas de colaboração, ligados e inseridos no ambiente escolar.

Estudos em diferentes áreas do conhecimento, como educação física, matemática, pedagogia, por exemplo, têm reforçado o papel e as consequências positivas das crenças de autoeficácia no que tange à realização do ensino. Segundo Woolfolk Hoy e Davis (2006), professores com autoeficácia elevada se envolvem mais com a tarefa de ensinar, estão mais abertos a fornecer feedback aos alunos e persistem por mais tempo quando não atingem aos objetivos esperados. Como consequência disso, alunos desses professores tendem, segundo as autoras, a valorizar mais o ensino, despende mais tempo com o estudo e atribuem valor intrínseco a aprendizagem e aos próprios esforços.

A autoeficácia é oriunda de quatro fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e, estados fisiológicos e afetivos (BANDURA, 1997). Duas dessas fontes: experiência vicária e persuasão social, segundo Macedo e Bzuneck (2009), são de natureza socioambiental, as quais no caso dos professores revelam que certos contextos influenciam diretamente em sua autoeficácia, remetendo a consideração e apoio sócio afetivos no exercício do magistério, ou seja, um ambiente propício é aquele que envolve a motivação e a colaboração.

A experiência direta é considerada a fonte de maior influência, pois esta, segundo Bandura (1997) é o resultado do comportamento anterior do indivíduo ou experiência de domínio e está diretamente relacionada com o julgamento de capacidade do indivíduo. No ensino de Arte, por exemplo, a tarefa de ensinar determinada técnica, pode ser um exemplo desse tipo de fonte.

A experiência vicária se constitui a partir da observação de experiências de outras pessoas no desenvolvimento de tarefas, as quais lhe servem de modelo. Quando o indivíduo tem pouca experiência numa dada ação ou quando não está certo de sua própria capacidade, a experiência vicária exerce maior influência, principalmente quando há maior similaridade entre observador e modelo (BANDURA, 1997). Contextualizando isso no ensino de Arte, observar professores com domínio da tarefa ensinando, em condições similares, pode servir como fonte de construção da crença de capacidade do observador de que ele também pode fazê-lo, uma vez que tenha condições para isso.

A persuasão social funciona na medida em que busca persuadir o outro, em geral, verbalmente. Essa persuasão pode ser feita por meio de orientações, *feedback* avaliativo, elogios etc. Receber um comentário positivo feito por um professor experiente e com reconhecida competência no ensino de Arte pode ser um exemplo de persuasão social.

Aspectos físicos e emocionais também influenciam no senso de autoeficácia, como tristeza, stress, medo, angústia, reações psicofisiológicas que sejam interpretadas como nervosismo devido à falta de capacidade, tendem a diminuir a autoeficácia. Depende, portanto, de como o indivíduo interpreta tais experiências quando as percebe na realização de uma ou um conjunto de tarefas num dado domínio (BANDURA, 1997). No ensino de Arte, por exemplo, experimentar estados afetivos como medo de fracassar, taquicardia ao adentrar numa sala com alunos indisciplinados ou que não se interessam pela disciplina, se interpretado como algo negativo, pode influenciar na construção de crenças diminuídas para o ensino da disciplina.

Estudos envolvendo as crenças de autoeficácia docente no contexto do ensino de Arte têm apresentado resultados diversificados em diferentes culturas e contextos de ensino, apesar de serem em pequeno número, vem crescendo nos últimos anos. Fisk (2012), por exemplo, a fim de investigar as crenças de autoeficácia no ensino de Arte, apresentou dados sobre a autoeficácia em 373 professores de Arte nos Estados Unidos, demonstrando que professores que se sentiam totalmente preparados para a sua primeira experiência de ensino apresentavam níveis mais elevados de autoeficácia, que seus pares. O estudo ainda demonstrou que professores de Arte que frequentemente ou regularmente recebiam *feedback* da equipe gestora ou de outros professores sobre suas aulas, possuíam níveis mais elevados de autoeficácia. Aqueles que receberam fortes incentivos dos gestores, professores e de outros professores de Arte em matéria de envolvimento dos alunos e estratégias instrucional, se sentiram mais seguros

quando deixados sozinhos com os estudantes e quando ensinavam em escolas com altos índices vulnerabilidade social.

Em estudo apresentado por Oreck (2001), realizado com 423 professores de cinco regiões nos Estados Unidos utilizando métodos de pesquisa quanti-qualitativa, revelou que professores primários que trabalhavam com Arte apresentaram níveis mais elevados de autoeficácia. A motivação dos professores em usar a Arte em suas aulas foi devido a diversidade dos estudantes e os benefícios da Arte para eles. Entre as variáveis do estudo, a autoeficácia dos professores relativa à criatividade e ao domínio da Arte foi a variável mais influente para ensino da Arte do que qualquer outra variável de característica pessoal.

Welch (1995) desenvolveu um estudo com professores em formação e professores experientes a respeito de sua autoeficácia para ensinar Arte. O estudo foi realizado com 73 professores na Austrália, divididos em três grupos: estudantes ingressantes na graduação, estudantes do 3º ano da graduação e professores iniciantes no ensino de Arte. A pesquisa investigou a percepção dos participantes sobre as suas próprias competências e habilidades no ensino de Arte para crianças, revelando que a autoeficácia dos estudantes diminuía com o término da graduação. A autoeficácia dos professores iniciantes foi mais baixa e a autora atribuiu esse resultado ao aumento da consciência da responsabilidade em se trabalhar no ensino de Arte para crianças.

A partir de estudos no campo do ensino de Arte, Garvis (2009) destacou que a competência do professor para ensinar as artes para crianças entre 10 e 15 anos tem sido diminuída. A investigação de Garvis (2009) foi realizada com 15 futuros professores e o explorou a autoeficácia para o ensino de arte. O estudo sugeriu que futuros professores apresentaram baixa confiança e pouco conhecimento do conteúdo para o ensino de Arte para essa faixa etária. A necessidade de cursos de formação e treinamento para o ensino dessa área como forma de desenvolver a autoeficácia foi uma das implicações sugeridas pelo estudo.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Linek, Sampson, Hass, Sadler, Moore e Nylan (2012) quando os autores compararam a autoeficácia de professores com tipos de certificação para o ensino de Arte e encontraram diferenças nos escores da autoeficácia. Falta de conhecimento pedagógico e o baixo desempenho no ensino foram algumas das variáveis que levaram aos escores encontrados.

Garvis, Twigg e Pendergast (2011) investigaram o papel dos professores supervisores de professores iniciantes como fontes de construção de autoeficácia para ensinar Arte para crianças. Segundo os resultados, professores iniciantes reconheceram as experiências vicárias e a persuasão social (feedback) vindas dos professores supervisores como muito importantes durante a formação profissional.

Por fim, Allison (2013) destacou a importância da formação continuada de professores, uma vez que, seria a partir desta formação que a autoeficácia poderia ser desenvolvida. Programas que desenvolvem o conhecimento do conteúdo pedagógico

poderiam contribuir para o aumento da autoeficácia e, por consequência, poderia se esperar mudanças no desenvolvimento profissional e nas práticas de sala de aula.

Em síntese, os estudos apresentaram evidências positivas do papel da autoeficácia em diferentes contextos, as quais, de maneira geral, se mostraram associadas a como o professor ensina, o quanto ele persiste diante dos desafios, bem como quais têm sido as fontes de informação que mais contribuem para a constituição da crença de professores de Arte. A seção a seguir retrata os procedimentos metodológicos que orientaram a realização do estudo.

## **METODOLOGIA**

Os dados foram coletados antes, durante e após a realização de um curso de formação continuada entre setembro e novembro de 2016, com professores que ensinam Arte na Educação Básica, num município do interior paulista. Este curso foi planejado conjuntamente entre a pesquisadora e os professores com formação em Arte, lotados na própria rede de ensino. Dessa forma se buscou planejar, treinar os professores e refletir em conjunto com eles, sobre o ensino de Arte em suas diversas linguagens – visual, teatro, dança e música. Este curso foi planejado considerando os apontamentos sobre as crenças de autoeficácia docente, amparados pela Teoria Social Cognitiva. O momento de formação dos professores ocorreu semanalmente, com sessões que duravam de duas a três horas. O curso de formação teve a duração de 30 horas. O objetivo foi proporcionar vivências de diversas práticas do ensino de Arte, das quais, vinte horas foram presenciais, contando o primeiro encontro que envolveu a primeira coleta de dados e, dez horas de atividades práticas de aplicação dos conteúdos com os alunos. Durante o curso, os professores foram estimulados a desenvolver com suas turmas, os conteúdos aprendidos durante o curso de formação continuada e a trocar experiências com seus pares durante os encontros da formação, bem como a sanar dúvidas que pudessem surgir durante a prática em sala de aula, criando uma rede de colaboração entre os participantes e ou mesmo tempo repercutir no âmbito escolar.

## **PARTICIPANTES**

Participaram deste estudo 29 professores, entre os quais 38,8% com formação em Pedagogia e 62,2% com formação em Arte. Os participantes foram convidados a participar do estudo durante as reuniões coletivas com a coordenação de área da rede municipal. Os critérios de participação foram: lecionar Arte ou desenvolver projetos de ensino ligados à Arte, ser professor da rede municipal e estar lecionando no momento da coleta. estudo A idade média dos 29 professores participantes era de 37 anos, sendo a maioria do sexo feminino (69,6%), com aproximadamente 11 anos de experiência na docência. Os professores trabalhavam em sua totalidade em escolas



públicas, destes 38,8% dos professores atuavam na Educação Infantil e 62,2% no Ensino Fundamental. As turmas para as quais lecionavam eram compostas de 20 a 30 alunos. Segundo os participantes, a infraestrutura das escolas foi avaliada como pouco suficiente para o ensino de Arte.

## INSTRUMENTOS

Utilizamos três instrumentos de coleta de dados, a saber:

- a) um questionário de caracterização (FISK, 2012; IAOCHITE, 2007) adaptado ao contexto do nosso estudo. Esse questionário é composto por 21 itens, com questões abertas e fechadas, teve como princípio conhecer as características pessoais dos participantes, seus objetivos e interesses, bem como algumas características do contexto;
- b) Utilizamos uma escala de autoeficácia docente ( $\alpha = 0.90$ ) ajustada para a área de Arte (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001). A escala utilizada de formato longo, distribuída em 24 itens versão traduzida e adaptada para o nosso meio com escala Likert de seis pontos. O primeiro fator ou dimensão é ligado ao Engajamento dos Estudantes (AED EE), com os itens do tipo: Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos (as) a pensar criticamente sobre a Arte. O segundo fator as Estratégias Instrucionais (AED EI), com os itens “Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos (as) sobre o que ensinou nas aulas de Arte?” O terceiro fator está ligado ao Manejo da Classe (AED MC), com os itens “Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno (a) nas aulas de Arte?”;
- c) Escala de fontes de autoeficácia docente (IAOCHITE e AZZI, 2012), é uma escala do tipo Likert de seis pontos, constituída por um conjunto de 16 itens, ( $\alpha = 0,60$ ) dividida em quatro fatores: a experiência direta (FAED ED), composta com os itens, por exemplo, “As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre a minha capacidade para ensinar”, o segunda se refere à experiência vicária (FAED EV), com itens, por exemplo “ Observar professores habilitados dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade”, o terceiro se refere a persuasão social (FAED PS.), composta com itens, por exemplo, “Ouvir comentários sobre o meu trabalho como professor, feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre a minha capacidade de ensinar”, a quarta e última se refere aos estados fisiológicos e afetivos (FAED EFA), composta por itens, por exemplo, “Quando percebo que estou ansioso, isso afeta o que penso sobre a minha capacidade para ensinar”.

## PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, sendo aprovado pelo parecer de número 1.904.831/2016. Foram respeitados todos os procedimentos éticos e, após a devolutiva dos termos de consentimento, se deu seqüência aos procedimentos.

A coleta de dados foi realizada em três fases: a primeira coleta ocorreu no ato da inscrição dos participantes, onde responderam ao questionário de caracterização, a escala de crenças de autoeficácia docente e a escala de fontes de autoeficácia, no dia 01 de junho de 2016. A segunda coleta ocorreu durante o quinto encontro do o curso de formação continuada em 10 de outubro de 2016, os participantes responderam a dois instrumentos, a escala de crenças de autoeficácia docente e a escala de fontes de autoeficácia. A terceira coleta se deu ao término do curso de formação continuada, no último encontro em 09 de novembro de 2016, onde os participantes responderam aos instrumentos novamente. Os dados foram analisados utilizando estatística descritiva e inferencial e contou com o suporte do software estatístico SPSS, v.20, além de um especialista em análise estatística.

## RESULTADOS

Os resultados a seguir são apresentados considerando as características do contexto avaliadas pelos participantes. Já os resultados relativos à autoeficácia para o ensino de Arte e de como essa se constituiu, estão apresentados nas tabela abaixo.

Quanto às questões relativas à infraestrutura, ao apoio do corpo administrativo e dos colegas, à liberdade para expressar ideias nas reuniões da escola, e à preparação e satisfação como professor, a variável que obteve avaliação mais baixa foi a infraestrutura. De fato, neste ponto a maioria classificou como pouco suficiente (61,5%), existindo 21,5% que classificaram como suficiente e 17,3% como insuficiente.

Em todos os outros itens predominaram avaliações mais positivas: 84,3% recebiam muito apoio do corpo administrativo, 86,5% muito apoio dos colegas de trabalho, 80% percebiam que havia muita liberdade para expressar ideais nas reuniões da escola. Quanto ao sentimento de preparação para a docência, 60,8% se sentiam preparados para realizar as atividades como professor e 70% deles se sentiam satisfeitos com a docência.

A maioria dos professores era habilitada em Artes Visuais (71,1%) e participaram anteriormente em cursos de formação ligados ao ensino de Arte (56,9%). Os dados sobre a autoeficácia estão apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1.** Comparação da autoeficácia docente e das fontes da autoeficácia antes do curso e durante o curso.

Participantes	T1 (N = 29)	T2 (N = 29)	T3 (N = 29)	<i>p</i> (1)	Momentos com diferenças significativas (2)
<b>Autoeficácia docente</b>					
Estratégias de Engajamento de estudantes	4.77 (0.62)	4.96 (0.60)	5,16 (0,63)	<b>0.031</b>	<b>T1-T3</b>
Estratégias Instrucionais	4.70 (0.83)	5.11 (0.60)	5,26 (0,55)	<b>0.002</b>	<b>T1-T2; T1-T3</b>
Estratégias de Manejo da Classe	4.56 (0.78)	4.96 (0.53)	5,08 (0,67)	<b>0.003</b>	<b>T1-T2; T1-T3</b>
AED Total	4.68 (0.69)	5.01 (0.53)	5,16 (0,59)	<b>0.003</b>	<b>T1-T2; T1-T3</b>
<b>Fontes de autoeficácia docente</b>					
Experiência Direta	4.49 (0.86)	4.28 (0.89)	4,27 (0,97)	0.465	-
Experiência Vicária	5.03 (0.95)	4.71 (0.92)	4,79 (0,90)	0.270	-
Persuasão Social	4.92 (0.93)	4.68 (1.12)	4,55 (1,05)	0.257	-
Estados Fisiológicos e Afetivos	3.67 (1.23)	3.15 (1.22)	3,07 (1,37)	0.075	-

Valores apresentados em média (desvio-padrão). Fonte: Dados do estudo.

<sup>(1)</sup> valor de significância da ANOVA; <sup>(2)</sup>Diferenças significativas entre os pares de momentos apresentados:  $p < 0.05$  nos testes de comparações múltiplas Tukey HSD.

A Tabela 2 retrata a associação da autoeficácia docente com as variáveis comentadas anteriormente.

**Tabela 2.** Associação da Autoeficácia Docente com variáveis de caracterização (N = 29).

	AED EE	AED EI	AED MC	AED Total
<b>Gênero</b>				
Masculino	4.91 (0.74)	5.14 (0.70)	4.88 (0.69)	4.98 (0.69)
Feminino	5.22 (0.61)	5.30 (0.53)	5.11 (0.72)	5.21 (0.59)
Teste T Student (p)	0.292	0.556	0.457	0.404

<b>Preparação para professor</b>				
Coef.				
Correlação - R	0.372 (0.061)	<b>0.432 (0.027)</b>	0.077 (0.709)	0.294 (0.145)
(p)				
<b>Satisfação como professor</b>				
Coef.				
Correlação - R	0.135 (0.528)	-0.039 (0.855)	0.110 (0.610)	0.077 (0.722)
(p)				
<b>Área</b>				
Pedagogia	5.08 (0.73)	5.08 (0.71)	5.10 (0.78)	5.09 (0.72)
Arte	5.20 (0.58)	5.37 (0.41)	5.06 (0.62)	5.21 (0.51)
Teste T Student				
(p)	0.625	0.176	0.880	0.593

Fonte: Dados do estudo.

No que diz respeito aos resultados do estudo da associação da autoeficácia docente com algumas das variáveis de caracterização, os resultados mostram que apenas existe associação significativa entre a AED EIS e o sentimento de preparação para atuar como professor ( $R = 0,432$ ;  $p = 0,027$ ). O coeficiente positivo indica que professores com escore mais elevado na AED EIS sentem-se melhor preparados para atuar como professores.

**Tabela 3.** Associação das Fontes de Autoeficácia com variáveis de caracterização (N = 29).

<b>Fontes de autoeficácia docente</b>				
	<b>FAEDED</b>	<b>FAED EV</b>	<b>FAED PS</b>	<b>FAED EFA</b>
<b>Gênero</b>				
Masculino	4.18 (1.17)	4.86 (0.94)	4.57 (0.98)	2.71 (1.43)
Feminino	4.36 (0.93)	4.78 (0.95)	4.77 (0.97)	3.32 (1.37)
Teste T Student				
(p)	0.692	0.849	0.645	0.335
<b>Idade</b>				
Coef. Correlação - R	-0.275 (0.174)	0.121 (0.554)	0.151 (0.461)	<b>-0.467 (0.016)</b>
(p)				
<b>Liberdade expressar ideais</b>				
Coef. Correlação - R	0.393 (0.057)	0.146 (0.496)	0.172 (0.421)	-0.065 (0.764)
(p)				
<b>Preparação para professor</b>				
Coef. Correlação - R	0.018 (0.929)	0.035 (0.865)	-0.052 (0.799)	-0.191 (0.351)
(p)				
<b>Satisfação como professor</b>				
Coef. Correlação - R	0.291 (0.167)	<b>0.572 (0.004)</b>	<b>0.533 (0.007)</b>	-0.111 (0.606)
(p)				

Fonte: Dados do estudo

Quanto às correlações com as Fontes de Autoeficácia Docente (Tabela 3), se observa uma correlação negativa da idade com a FAED EFA ( $R = 0,467$ ;  $p = 0,016$ ), indicando que professores com faixa etária maior, têm menores escores na fonte de autoeficácia FAED EFA. As fontes FAED EV e FAED PS estão positivamente correlacionadas com a satisfação como professor ( $R = 0,572$ ;  $p = 0,004$ ;  $R = 0,5337$ ;  $p = 0,007$ ), respectivamente, indicando que professores com escores mais elevados nessas fontes de autoeficácia estão mais satisfeitos com a sua atividade docente. Nenhuma das outras associações foi estatisticamente significativa ( $p > 0.05$ ).

## DISCUSSÃO

A comparação entre os níveis de autoeficácia antes, durante e após o curso mostraram uma evolução estatisticamente significativa nos escores médios dos professores. Observou-se um aumento significativo nas médias entre T1 e T2 e também entre T1 e T3. Em nenhum dos casos existiu melhoria significativa entre T2 e T3, referentes as médias da autoeficácia total dos professores. Nas dimensões AED EIS e AED MC também melhoraram significativamente. Os dados demonstram uma melhora crescente na percepção da autoeficácia dos professores, após a participação num curso de formação, o que pode corroborar com os resultados apresentados por Linek *et al.* (2012).

É possível que esse resultado tenha se evidenciado à medida em que os professores compreenderam melhor os conhecimentos e conteúdos que envolviam as quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro) e na medida em que podiam aplicavam em suas aulas de Arte, melhorando principalmente em relação as estratégias instrucionais e o manejo da classe à medida que se percebiam mais capazes. Os estudos de Garvis (2009) e Allison (2013) já destacaram o valor dos processos de formação inicial e continuada a respeito do fortalecimento da autoeficácia como um dos resultados de adquirir conhecimento tanto do conteúdo específico, como do conteúdo pedagógico.

Resultados também apontados pela literatura indicaram, ainda, que professores com altos escores de autoeficácia demonstram maior comprometimento com o ensino dos alunos, além de se sentirem mais gratificados com o interesse dos alunos em aprenderem os conteúdos, evidenciando maior planejamento de ação, possuem abertura para usar estratégias diferenciadas em sala de aula e mudar comportamentos quando necessário (NAVARRO, 2002; IAOCHITE 2007). Iaochite e Costa Filho (2014) e Martin *et al.* (2009) também constataram que os processos de formação continuada e o treinamento profissional podem contribuir para o aumento da autoeficácia de professores para o ensino de uma área. Esse processo, aliás, tem sido uma das consequências importantes quando se trata de aumentar o nível da autoeficácia de professores, nas mais diversas áreas do conhecimento.

Em relação as variáveis de caracterização entre os dados apresentados nota-se que os resultados mostraram uma associação significativa entre a dimensão de AED EIS e o sentimento de preparação para atuar como professor e indica que professores com escore mais elevado na dimensão de Estratégias Instrucionais se sentiam melhor preparados para atuar como professores. Este dado também pode ser um indicativo da medida em que os professores se percebem mais preparados, com maior domínio dos conteúdos tratados também se sentem mais capazes de instruir melhor os alunos (ALLISON, 2013; GARVIS, 2009).

Os resultados demonstraram, ainda, que não existiram diferenças estatisticamente significativas sobre as fontes de influência da autoeficácia docente, durante todo o processo de formação continuada, contudo a pontuação apresentada pelos professores esteve bem acima do ponto médio. As fontes que mais se destacaram foram as fontes da experiência vicária e fontes de persuasão social, as quais estavam positivamente correlacionadas com a satisfação como professor respectivamente, indicando que professores com escores mais elevados nessas fontes de autoeficácia estão mais satisfeitos com a sua atividade docente, conforme já apontado no estudo de Garvis, Twigg e Pendergast (2011) e de laochite (2007).

Quanto às correlações com as fontes de autoeficácia docente, observa-se uma correlação negativa da idade com a fonte de estados fisiológicos e afetivos, indicando que professores mais velhos têm menores escores na fonte de autoeficácia fonte de estados fisiológicos e afetivos. Dados semelhantes já foram apresentados pela literatura, Freitas e Oliveira (2010) em estudo realizado em professores da Educação Básica de escolas de Natal/RN, apontam que os dados sazonais da idade são bastante marcados. Os autores relatam que ao início da carreira os professores se percebem bastante autoeficazes em relação a prática de ensino, mas a auto-percepção é descendente, porém tornam a aumentar após os 40 anos, equiparando-se aos dos bem jovens. Esse pode ser um indicativo de que o apoio dos colegas e os processos de formação continuada ao passar por tais fases da carreira podem vir a ser de grande importância pode contribuir para que a autoeficácia dos professores seja fortalecida.

Com base nos dados apresentados foi possível perceber na perspectiva da colaboração proposta para o curso de formação continuada para o ensino de Arte se mostrou interessante, seja pelo aumento da capacidade de colaboração entre os professores, como pelo fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores. Essas evidências podem nos oferecer informações para a construção de processos formativos que possam ter, entre outras finalidades, promover o aumento da força das crenças de autoeficácia dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos no presente estudo, mensurar o nível de autoeficácia e as fontes de construção dessa crença, junto aos professores que ensinam Arte na Educação Básica

antes, durante e após a participação num curso de formação continuada. O estudo revelou níveis elevados de autoeficácia dos professores nos três momentos da coleta de dados, demonstrando ao longo do curso de formação continuada, um aumento significativo desse construto.

O estudo mostrou no que se refere às fontes de informação das crenças de autoeficácia dos participantes, que a mais significativa foi a experiência vicária, o que pode ser interpretado como uma evidência de que os professores aprendem muito sobre sua prática com seus pares. No caso do presente estudo, com os próprios professores de Arte, já que a fonte de persuasão social também foi evidenciada. Contudo, esse pode ser um fato particular da área de Arte, uma vez que os professores dessa área ensinam as quatro linguagens, mas possuem formação específica em apenas uma. Portanto, aventa-se que observar um colega ensinando pode ter um alto valor, além de que a possibilidade de troca entre os pares foi outro fator que permitiu a orientação dos colegas especialistas na forma de orientações e feedback avaliativo.

Seria interessante em pesquisas futuras, aprofundar estudos de natureza qualitativa referentes às fontes de constituição da autoeficácia em professores de Arte. Sugere-se entrevistas com os professores de Arte para compreender como eles entendem suas próprias experiências frente ao ensino e frente às experiências de aprendizagens dos alunos. Importante, ainda, seria aprofundar as pesquisas futuras sobre as crenças dos professores no contexto do ensino da Arte e que pudessem embasar a construção de novos instrumentos quantitativos que tenham caráter relevante às outras áreas, mas que tragam a especificidade da Arte.

O estudo apresenta indicações do papel da autoeficácia no campo da Arte, ao se pensar que a autoeficácia pode ser incrementada por meio de programas de formação continuada que primem pelo crescente desenvolvimento dessas crenças, com vistas à promoção do ensino da Arte, acreditando que este implicará na aprendizagem dos alunos a respeito do importante e valoroso conhecimento proveniente dessa disciplina no currículo escolar. É necessário ressaltar que o estudo foi realizado com número reduzido de professores, dada a forma como o grupo foi composto. Há, ainda, que se considerar que os professores que participaram estavam lotados numa dada rede de ensino, com características próprias, normas e regulamentos, o que se sugere cautela na generalização desses resultados para finalidades diversas.

Por fim, considerando as consequências desse resultado para o ensino e aprendizagem, bem como a ausência de estudos na literatura nacional sobre a autoeficácia docente com foco no ensino de Arte, as evidências apresentadas oferecem suporte para que novos estudos explorem o papel da autoeficácia docente no ensino de Arte.

## REFERÊNCIAS

- ALLISON, A. No art teacher left behind: Professional development that really matters in an age of accountability. *Art Education Policy Review*, London, v.114, n.4, p.178-190, dec., 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632913.2013.826042>>. Acesso em 17 mai. 2017.
- BARBOSA, A. M. T. (Orgs.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- CARVALHO, C.; FREITAS, A. A.; NEITZEL, A. A. Salas de Arte: espaço de formação estética e sensível na escola. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.42, p.67-86, 2014. Disponível em: <[http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42\\_07CarlaCarvalho.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_07CarlaCarvalho.pdf)>. Acesso em: 13 maio.2017.
- CRUZ, S.P.S; NETO, J.B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 385-398, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, Curitiba, v.24, n. 31, p. 213-230, ago./dez, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- FERREIRA, D.M.A.P. *Ensino de Arte e Educação Estética: Vivências de professores que lecionam nesta disciplina*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Sócioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João del-Rei, 2013.
- FISK, T. *Teaching artists and their level of teacher efficacy*. Dissertation of Doctor of Philosophy. University of Birmingham. Alabama, 2012. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/55f5760539058d5cb8dcb81e53611ed5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>>. Acesso em 27 mar. 2017.
- FREITAS, J. A. C.; OLIVEIRA, A. O. Análise da autoeficácia percebida pelos professores de escolas públicas e privadas de Natal. *Revista INTERFACE*, Natal, v.7, n. 2, 63-78, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/6720/analise-da-auto-eficacia-percebida-pelos-profes>>. Acesso em: 13 jul.2016.
- GARCIA, J. *Criatividade e indisciplina nas aulas de Arte*. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2008. *Anais...Itajaí*, SC. UNIVALE, 2008. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_arte/Trabalho/01\\_47\\_20\\_CRIATIVIDADE\\_E\\_INDISCIPLINA\\_NAS\\_AULAS\\_DE\\_ARTE.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_47_20_CRIATIVIDADE_E_INDISCIPLINA_NAS_AULAS_DE_ARTE.pdf)>. Acesso: 13 maio. 2017.
- GARVIS, S. Establishing the theoretical construct of pre-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, Nedlands, n.1, p.29-3, 2009.
- GARVIS, S.; TWIGG, D.; PENDERGAST, D. Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy belief in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australian Journal of Early Childhood*, Western Australia, v.36, n.2, p.36-41, 2011.
- IAOCHITE, R. T. *Auto-eficácia de docentes de educação física*. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.



IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 30, n. 71, p.659-669, jan. 2012.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Autoeficácia docente para o ensino de ginástica na escola: resultados de um projeto de extensão. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 77-95, set. 2015. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/499>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LINEK, W. M., *et al.* The impact of teacher preparation: A study of alternative certification and traditionally prepared teachers in their first year of teaching. *Issues in Teacher Education*, California, v.21, n.2, p.67-82, 2012.

MARTIN, J.J. *et al.* The impact of a social cognitive theory-based intervention on

Physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, London, v. 35, n.4, p.511-529, dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19415250902781814>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

MACEDO, I. C.; BZUNECK, J. A. Motivação de professores, autoeficácia e fatores do contexto social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCER; ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9;3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p.7335 – 7344. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3103\\_1586.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3103_1586.pdf) Acesso em: 26 mar.2016.

MARCONDES, V.V. *Políticas Públicas: o ensino de arte na educação básica*. 2012. 142f. Universidade Estadual Paulista - UNESP “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Artes – I.A. São Paulo, 2012.

MONTEIRO, L.P. *O professor de Arte na rede pública municipal de Santos: tensões entre a formação e a atuação profissional*. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

NASCIMENTO, G.; RIBEIRO, M. R. Arte na Escola: desafios e impasses, um estudo de caso. *InCantare: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*. Curitiba, v.6, 49-64, dez. 2014. Disponível em: <[periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/download/355/pdf\\_21](http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/download/355/pdf_21)> Acesso em: 13maio 2017.

NAVARRO, L. P. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional de docente. *Miscelánea Comillas*, Madrid, v.60, n.117, p.591-612, jul-dec. 2002.

ORECK, B. A. *The arts in teaching: an investigation of factors influencing teachers' use of the arts in the classroom*. 2001. 231f. Dissertation (Doctor of Philosophy) - University of Connecticut. Connecticut, 2001. Disponível em: <<https://search.proquest.com/docview/304689717>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

PARDINI, M. R.S. *O ensino das Artes na educação básica em tempos de avaliação institucional: um estudo de caso na escola pública estadual paulista*. 2010. 238f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - USP Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

RUZZA, J. A. P. *Professores de Artes: formação continuada e os reflexos na sala de aula das séries iniciais*. 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86922/ruzza\\_jap\\_me\\_ia.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86922/ruzza_jap_me_ia.pdf?sequence=1)>. Acesso em 29 mai. 2017.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 28, n.2, p.87-109, jun, 2015, . Disponível em:< <http://biblioteca.versila.com/5134722>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

SIMÃO, A. M. V. *et al.* Formação de Professores em contextos colaborativos: Um projecto de investigação em curso. *Revista de Ciências da Educação*, Porto, n.8, p.61-73, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_22\\_fom\\_prof\\_cont\\_colabortativos\\_amvsimao.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n.12, p.89-98, mar. 2005.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. London, v.17, n.7, p. 783-805, oct, 2001. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>> Acesso em: 19 jan. 2016.

WOOLFOLK HOY, A., BURKE SPERO, R. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, London, v.21, n.4, p.343-356, may, 2005.

WOOLFOLK HOY, A.; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the Achievement of adolescents. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing, Greenwich, 2006. 117-137.

WELCH, A. The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues In Educational Research*, Western Australia, v.5, n. 1, p.71-84, 1995. Disponível em: <<http://www.iier.org.au/iier5/welch.html>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

---

Recebido em: 22/10/2017.

Aprovado em: 09/10/2018.