

“Deu um up no meu ensino”: processos formativos na autoeficácia de docentes universitários no pós-pandemia

“My teaching has improved”: formative processes in the self-efficacy of university teachers in the post-pandemic period

“Mejoró mi docencia”: procesos formativos en la autoeficacia de los docentes universitarios en la post pandemia

*Caren Rossi¹
Valesca Irala²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16873>

Resumo: A pesquisa buscou compreender as implicações dos processos formativos para as fontes de autoeficácia dos professores universitários no pós-pandemia. É um estudo exploratório, de caso único, misto, tendo como instrumentos o questionário e a entrevista. Os resultados mostram que houve influências positivas dos diferentes processos formativos para a autoeficácia docente, o que veio a auxiliar os profissionais a vencer os desafios do período. Conclui-se que, ações formativas mediadas, em grupos pequenos e presenciais são bem aceitas e podem contribuir para manter ou aumentar a autoeficácia docente.

Palavras-chave: Autoeficácia docente. Professores universitários. Formação docente. Pós-pandemia.

Abstract: The research had as a main objective to understand the implications of training processes for university teachers sources of self-efficacy in the post-pandemic period. It is an exploratory single-case and mixed-method study. The study has used a questionnaire and an interview as instruments of the collection. The results shows that there were positive influences from the different training processes on teaching self-efficacy which helped professionals to overcome the challenges of the period. The conclusion is that mediated training in small groups and face-to-face is well accepted and can contribute to maintaining or increasing teacher self-efficacy.

Keywords: Teacher self-efficacy; University teachers; Teacher training; Post-pandemic.

¹ Universidade Federal do Pampa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8822142649697453>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1334-4262>. Contato: carenrossi@unipampa.edu.br

² Universidade Federal do Pampa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7316864301240506>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6190-8440>. Contato: valescairala@unipampa.edu.br

Resumen: La investigación buscó comprender las implicaciones de los procesos de formación para las fuentes de autoeficacia de los docentes universitarios en el periodo post pandemia. Se trata de un estudio exploratorio, de caso único, mixto, utilizando como instrumentos cuestionarios y entrevistas. Los resultados muestran que hubo influencias positivas de los diferentes procesos de formación sobre la autoeficacia docente, lo que ayudó a los profesionales a superar los desafíos del periodo. Se concluye que las acciones formativas mediadas, en grupos reducidos y presenciales, tienen buena aceptación y pueden contribuir a mantener o aumentar la autoeficacia docente.

Palabras clave: Autoeficacia docente. Docentes universitarios. Formación docente. Post pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a docência universitária têm sido recorrentes em função de uma complexidade de saberes necessários ao desenvolvimento da profissão. Em 2020, por exemplo, uma crise sanitária acabou por exigir dos professores uma reinvenção de maneira muito rápida (GAROFALO, 2020, n.p.). Diante do complexo cenário, percebeu-se ligação entre o constructo da autoeficácia docente, compreendida como a “percepção sobre a capacidade para ensinar e promover a aprendizagem” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006), a prática docente e os processos formativos do profissional da educação superior.

Nesse sentido, decidiu-se compreender as implicações dos processos formativos para as fontes de autoeficácia dos professores universitários no pós-pandemia em uma universidade pública do sul do Brasil. Os objetivos específicos foram delineados no sentido de identificar quais fontes de autoeficácia influenciaram as práticas docentes; verificar, na visão dos professores, qual a relação entre os processos formativos e a autoeficácia docente e mapear quais modelos de processos formativos mais impactam, na visão dos professores, para a autoeficácia docente.

Esta pesquisa pode auxiliar e guiar o planejamento das Instituições de Ensino Superior - IES em direção ao desenvolvimento ou manutenção de uma elevada autoeficácia do professor(a), o(a) qual possui um importante papel de mediador (a) da aprendizagem na universidade (AZZI; POLYDORO, 2006). Traz um suporte teórico de reflexão sobre a prática e sobre as ações formativas, após a experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE), oferecendo contribuições para a área da pedagogia universitária. Na sequência, apresenta-se a revisão bibliográfica, a metodologia, os resultados e discussões e a conclusão.



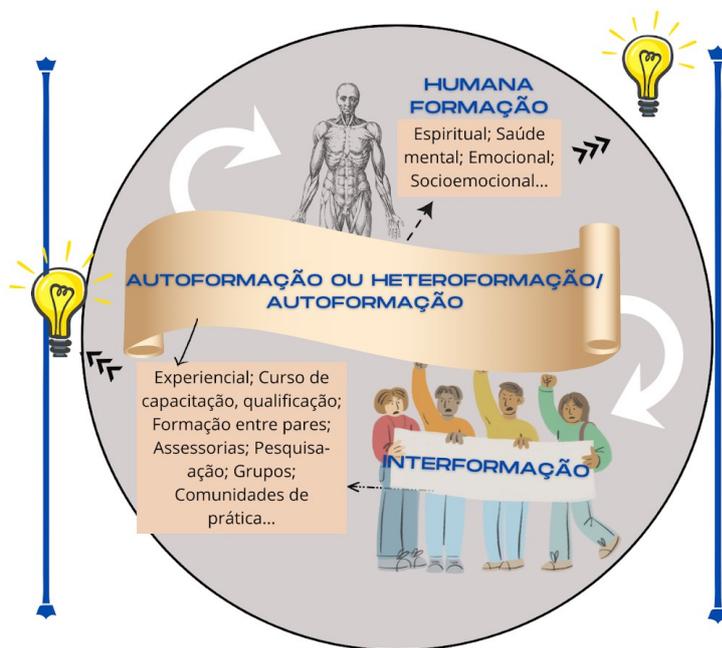
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A formação e os saberes do professor universitário não são dados “*a priori*, são conquistados ao longo da carreira docente” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 311). Ou seja, é no desenvolvimento profissional docente que a formação acontece como

um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p.311).

Nesse processo, os professores precisam se esforçar da mesma forma que as instituições e essas precisam estimular e apoiar os professores (MESURADO; LAUDADIO, 2019; KHAN; NEVEU; MURTAZA, 2020; REYES CRUZ; MURRIETA LOYO; PERALES ESCUDERO, 2018). Nessa circunstância, há múltiplos e diferentes processos formativos, incluindo os lugares e territórios de formação (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021). Na Figura 1, pode-se visualizar tais processos em diferentes dimensões:

Figura 1 - Processos formativos



Fonte: Autoras

A imagem em espiral representa as dimensões dos diferentes processos formativos. Centralizada consta a autoformação ou heteroformação/autoformação. A autoformação é um processo no qual os professores são responsáveis pela sua própria formação. Envolve a vontade de formar-se (MARCELO, 2006), ou seja, representa um movimento interno, pois ninguém pode formar o outro se ele não estiver disposto (ISAIA, 2006).

Já a heteroformação trata da organização e oferta formativa desenvolvidas por agentes externos (instituições). No entanto, junto a ela aparece a autoformação, no sentido de que elas devem estar vinculadas para que façam sentido. Tal afirmativa justifica-se no que foi abordado por Marcelo (2006), pois não adianta a instituição oferecer formação, se o professor não estiver disposto a formar-se. No que tange à dimensão da humana formação, ela pode ser buscada tanto pelo professor (autoformação), quanto oferecida pela instituição (heteroformação).

Ela extrapola a formação em espaços e tempos determinados. Envolve a cultura, os valores, as normas, as representações, entre outras. Trata-se de uma formação em um sentido mais amplo, em *continuum*, desde a formação familiar e cultural, durante a preparação para a profissão e, posteriormente, em todo o ciclo profissional (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021). Pode ser exemplificada pelo cuidado com a saúde física e mental que poderão proporcionar bem-estar ao indivíduo e facilitar as relações interpessoais. Da mesma forma acontece com a interformação, a qual ocorre a partir de atividades interpessoais (trocas, compartilhamentos de experiências) e indica a natureza social da formação docente (MARCELO, 2006).

Nesse contexto, percebeu-se a relação entre a autoeficácia docente e o desenvolvimento profissional docente. A autoeficácia sendo um constructo da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura, o qual aborda que “as pessoas são organismos ambiciosos e proativos e não apenas reativos” (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 27). De acordo com os autores, a TSC apresenta a perspectiva da agência humana entendendo que o indivíduo age intencionalmente, exerce ação sobre o mundo, avalia as consequências e possui controle sobre o seu comportamento.

Sendo assim, o professor possui as quatro características da agência humana: a intencionalidade (planos, atos intencionais), a autorreatividade (que liga a intenção à ação), a antecipação (prevê consequências) e a autoreflexão (autoexame). Diante disso, o comportamento acontece na interação de fatores pessoais (biológicos, afetivos, cognitivos...) e de fatores ambientais (recursos, ambiente físico...). Nessa concepção teórica, a autoeficácia é compreendida como “um dos mecanismos-chave componentes da perspectiva de agência humana” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 18).

Então, o docente universitário possui uma percepção de autoeficácia que tende a influenciar suas escolhas comportamentais e, conseqüentemente, sua atitude diante do processo de desenvolvimento profissional. Em face do exposto, a autoeficácia é mediadora entre o conhecimento e a ação do professor (AZZI; POLYDORO e BZUNECK,



exemplos: avaliação ou retorno que os professores recebem dos alunos, da gestão, dos colegas de trabalho, das assessorias pedagógicas, etc.

A última fonte apresentada refere-se aos estados fisiológicos que podem ser caracterizados pela alegria, satisfação, estresse, fadiga, ansiedade, tensão, dor, estados de humor em geral que podem estar influenciando a percepção de autoeficácia docente. Isso porque, possivelmente, professores satisfeitos e alegres irão agir de forma diferente de outros que estejam com dor, tristes e ansiosos. Tais fontes vão indicar o nível de autoeficácia do professor (representada no cenário 3 da imagem) que por sua vez vai determinar o esforço e a persistência diante dos obstáculos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Autores como Wester *et al.* (2019); Sohrabi; Gholipour; Kuzekanan (2011); García Padilla; Escorcia Bonivento; Perez Suarez (2017); Yang (2021); Mutula; Nwone (2019); Mesurado; Laudadio (2019); Khan; Neveu; Murtaza (2020); Butani; Dallaghan (2022); García; Pérez; Lucas (2021); Lobos Peña *et al.* (2021); Reyes Cruz; Murrieta Loyo; Perales Escudero (2018); Reyes Cruz; Perales Escudero (2016); Durrah *et al.* (2016); Awando *et al.* (2014); Alavinia; Kurosh (2012); Woloshyn *et al.* (2021); Merino (2013); Anderson *et al.* (2019); Sáez Delgado *et al.* (2022); Dev; Nair; Dwivedi (2016) indicam que há implicações positivas das formações institucionais na autoeficácia dos professores universitários (cenário 4 da Figura 2).

Nesse contexto, a autoeficácia exerce um papel importante na ação do profissional influenciando, inclusive, no seu desempenho docente. Tais afirmações podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Características de professores autoeficazes

Características	Fundamentação
Perseverança; superação; confiança; resiliência; comprometimento; proporcionam papéis ativos aos estudantes; climas positivos e de confiança; parecem ter alta energia emocional; são motivados; criativos; persistem, apesar das dificuldades; acreditam em si; refletem continuamente e usam estratégias variadas de ensino, entre outras.	(BRESSA; MURGO; SENA, 2021; SALLES, 2020; CAZERS; CURTNER SMITH, 2013; HADDAD; TALEB, 2016; GARCÍA PADILLA; ESCORCIA BONIVENTO; PEREZ SUAREZ, 2017; REYES-CRUZ; PERALES ESCUDERO, 2016; MOÑIVAS, 2016; MESURADO; LAUDADÍO, 2019)

Fonte: Autoras

Enfim, reitera-se a importância da autoeficácia do professor (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006), a qual influencia os planejamentos, as decisões metodológicas, estratégias de ensino e motivação (VALVERDE RIASCOS, 2011). Conseqüentemente, o rendimento dos acadêmicos. Ou seja, é considerada um indicador que pode fazer a diferença nos resultados de aprendizagem (LOBOS PEÑA; *et al.*, 2021).



3 METODOLOGIA

Organizou-se o desenho da investigação baseando-se em Yin (2010) que propõe quatro fases para o desenvolvimento do trabalho investigativo. A primeira, foi o projeto que delimitou as escolhas metodológicas. Quanto à abordagem utilizou-se o método misto buscando relações entre variáveis qualitativas e quantitativas, bem como complementações das duas abordagens (GOMES; GOMES, 2020).

Referente aos objetivos, é um estudo exploratório que buscou maior familiaridade com o problema. No que tange aos procedimentos, é um estudo de caso único que investigou uma situação em profundidade (Yin, 2010). A unidade de análise foi a Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Instituição multicampi, localizada no Sul e Fronteira Oeste (metade sul) do Rio Grande do Sul - fronteira com o Uruguai e a Argentina.

A segunda fase foi o planejamento e a organização do estudo (YIN, 2010) por meio da elaboração de um protocolo aprovado no CEP/CONEP, o qual orientou e regulou a condução da pesquisa. A coleta dos dados (terceira fase), foi desenvolvida em duas etapas por meio do questionário e da entrevista.

Os questionários foram encaminhados três vezes para todos os docentes da Instituição. Teve-se aproximadamente 10,8% de participação (100 respondentes). As entrevistas foram realizadas com cinco professores de cada um dos três colégios CAPES (Ciências da Vida; Humanidades; Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar). Foi feita uma entrevista semiestruturada. O encontro do entrevistador com o entrevistado foi *online*, via Google Meet.

A dinâmica de seleção dos participantes foi sorteio. Ou seja, todos os docentes foram divididos em planilhas, de acordo com o Colégio CAPES. Posteriormente, foram sendo sorteados (em cada colégio) de dez em dez professores, utilizando o “sorteador.com”. Posteriormente, foi enviado e-mail convite para participação na pesquisa. Tal procedimento ocorreu até se conseguir o número almejado de participantes.

A última fase foi a análise dos dados, a qual contou com a triangulação e a convergência dos resultados em busca da confiabilidade do estudo (MARTINS, 2008). Com as respostas do questionário, foi utilizada a estatística descritiva, a partir da utilização do *software* SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (SANTOS, 2018). Nas entrevistas, contou-se com o apoio da gravação do Google Meet, para



posterior transcrição do material, bem como com a extensão tatiq, que foi transcrevendo a conversa em tempo real.

Para dar conta do tratamento dos dados qualitativos (organização, codificação e categorização), utilizou-se o *software* livre Iramuteq (RATINAUD, 2012). Nas questões em que o *software* foi utilizado, preparou-se o corpus textual com quinze textos identificados individualmente (conforme o número de entrevistados). Na exploração detalhada do material, foi utilizada a análise de similitude, a classificação hierárquica descendente (CAMARGO; JUSTO, 2013) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Nesse sentido, fez-se a pré-análise, seguida pela exploração do material e pelo tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, utilizou-se a leitura flutuante e foram separadas e organizadas as respostas para responder aos três objetivos da pesquisa. Na sequência, foi feita a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados). Para isso, houve uma operação de classificação de elementos, seguida por um reagrupamento em razão das características comuns entre eles. Para o procedimento, cumpriu-se as etapas de inventário (isolar os elementos) e classificação (dividir os elementos buscando uma organização para as mensagens) (BARDIN, 2009). Nesse sentido, o *software* auxilia a análise gerando Segmentos de Textos (ST), que conduzem a construção de categorias analíticas de acordo com a porcentagem de sua relevância no corpus textual, formando agrupamentos. Na análise de similitude, o *software* utiliza métodos estatísticos para calcular a proximidade entre os segmentos de textos, favorecendo sua aproximação temática. Já na classificação hierárquica descendente, há exploração de estruturas e padrões nos dados textuais, que podem estar associados por aproximação semântica ou temática. A representação gráfica dessa análise normalmente é feita através de dendogramas.

A identificação dos entrevistados contou com a organização apresentada no exemplo: Huma5F41aTd13, que será detalhada no Quadro 2.



Quadro 2 – Identificação dos entrevistados na pesquisa

Algarismos/Código	Representação	Significado
4 primeiras letras	Huma (Humanidades)	Colégio CAPES do entrevistado
5º algarismo	5	Ordem entrevista - Colégio CAPES
6º letra	F	Sexo entrevistado
7º, 8º e 9º algarismos e letra	41a	Idade
Últimasletras e números	Td13	Tempo de docência

Fonte: Autoras

Verifica-se no quadro que o exemplo está especificado na coluna central, denominada representação. Salienta-se que os quatro primeiros códigos poderão ser também representados por Vida – Ciências da Vida e Exat – Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, dependendo do Colégio CAPES do entrevistado.

A pesquisa está pautada nos princípios éticos determinados pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Possui o número de parecer 6.022.015 e o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 64299522.1.0000.5323.

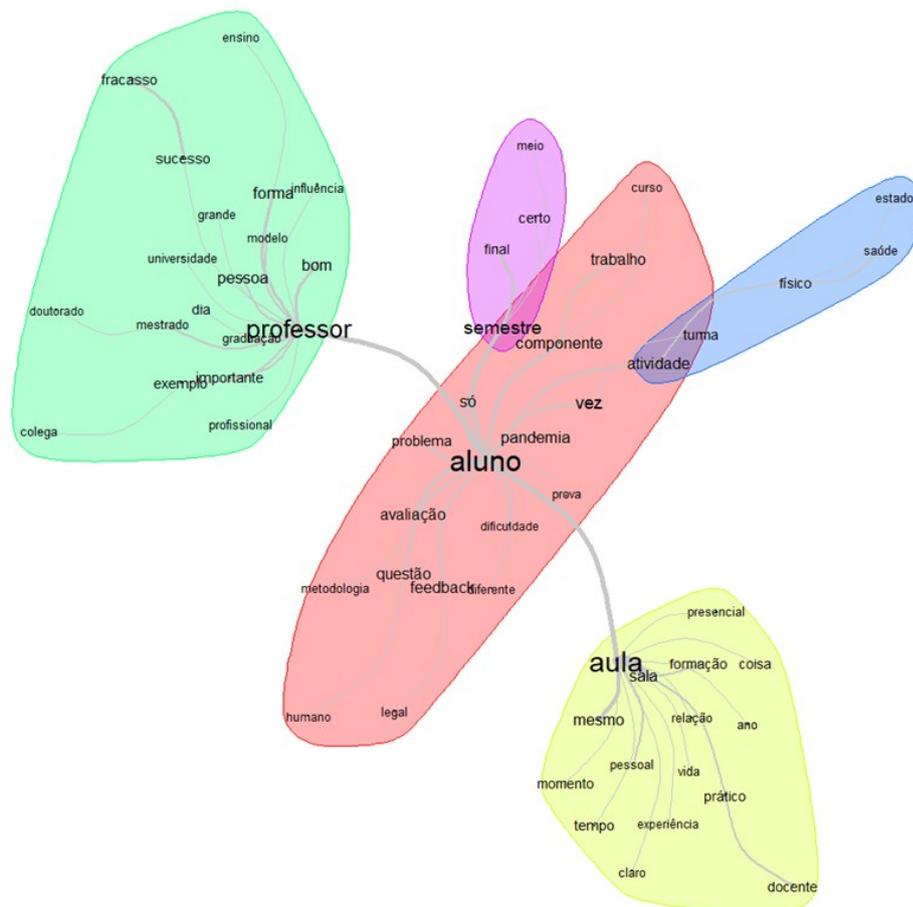
4 DISCUSSÕES E RESULTADOS

O perfil dos participantes foi delimitado levando-se em consideração as variáveis idade, gênero, colégio CAPES, formação e tempo de docência. Tem-se professores (as) adultos (as) com 41 anos ou mais, maioria mulheres, profissionais experientes, com 11 anos ou mais de docência no Ensino Superior e doutores (as). Teve-se a participação dos três colégios CAPES.

Apresentaram-se autoeficazes, tanto no questionário (média 8,44 e mediana 9,00), quanto nas entrevistas. Nesse sentido, percebeu-se com a pesquisa que a autoeficácia pareceu desenvolver um papel importante, no período investigado, no que se refere aos planejamentos, decisões metodológicas para o ERE, estratégias utilizadas e motivação dos docentes, indo ao encontro do apresentado por Valverde Riasgos (2011). Na Figura 3, pode-se observar um pouco do contexto de pesquisa apresentado pelo corpo docente.



Figura 3 - Análise de similitude



Fonte: Autoras

Verifica-se que o aluno ocupa uma posição central nos discursos docentes e tem uma ligação forte com a aula e com o professor. Na conjuntura, ele está ligado à pandemia, problemas, avaliação, *feedback*, metodologia, dificuldade, prova, trabalho, componente, semestre, enfim, ele representa o retorno que o professor tem do processo de ensino e aprendizagem.

À vista disso, os profissionais constataram influências positivas dos aspectos formativos para a percepção de capacidade para ensinar (autoeficácia docente). Por outro lado, em relação aos professores com baixa percepção de capacidade para ensinar, foram elencados dificultadores nas categorias: apoio institucional (sobrecarga, muita burocracia, falta de infraestrutura no período noturno e necessidade de ministrar componentes em áreas diferentes da sua formação); formação continuada (falta de oferta de formação pedagógica para a docência, para a inclusão de alunos com necessidades especiais e pouco tempo para a dedicação ao ensino) e perfil dos estudantes



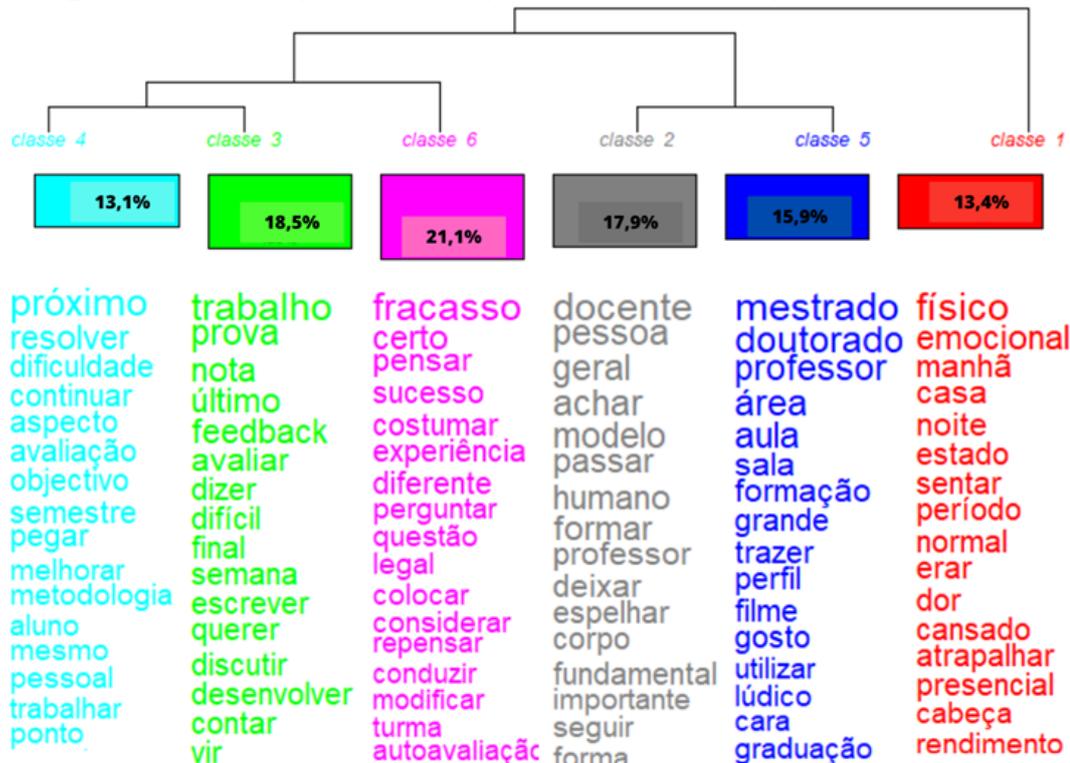
(desmotivação, conflito de gerações, pouco foco, falta de comprometimento e muita defasagem educacional).

Dessa forma, reforça-se a questão de que é importante o apoio no ambiente de trabalho, pois se o docente não percebe esse apoio, pode ocorrer uma diminuição na autoeficácia (KHAN; NEVEU; MURTAZA, 2020; REYES-CRUZ; MURRIETA-LOYO; PERALES-ESCUADERO, 2018). Tal percurso pede um investimento profissional vigoroso e permanente (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021).

No que se refere ao primeiro objetivo da pesquisa, de acordo com os respondentes, todas as fontes de autoeficácia influenciam a percepção de capacidade para ensinar e promover a aprendizagem. No entanto, a fonte “realizações de desempenho” foi a preponderante, indo ao encontro do estudo de Haddad e Taleb (2016), que também teve tal fonte com maior classificação, seguida pela experiência vicária e persuasão verbal. Para os autores, essa fonte é considerada como influenciadora para a melhora do desempenho no ensino e para um bom nível de autoeficácia.

Já no presente estudo, na Figura 4, pode-se visualizar a relação estabelecida entre as fontes por meio da Classificação Hierárquica Descendente - CHD.

Figura 4 - Dendrograma CHD do corpus fornecido pelo software Iramuteq



Fonte: Autoras

As classes fornecidas pelo software foram organizadas em 4 categorias após a análise de conteúdo (BARDIN, 2009), conforme as características apresentadas:



persuasão verbal; realizações de desempenho; experiência vicária e estados fisiológicos. A primeira categoria está representada pelas classes 4 e 3, pela proximidade dos segmentos de texto ST. A classe 4 apresentou 46 ST (13,11%). A 3 classe apresentou 65 ST (18,52%) do *corpus* textual. As duas referem-se a formas que levam o pesquisador ao entendimento que se trata de *feedbacks* recebido pelos professores por meio de avaliações, aplicação de novas metodologias, diálogo com os estudantes, percepção de dificuldades, entre outros.

A classe 4 foi a primeira a ser apresentada e possui a palavra “próximo” como uma das que mais a representa: “A influência não é negativa, é uma influência que eu parto do pressuposto que isso vem para me ensinar, para melhorar para uma **próxima** atividade, para o **próximo** semestre, para o **próximo** momento” (Huma3F44aTd16, grifo nosso). Na classe 3, pode-se observar que entre as formas estão as palavras: trabalho e avaliar. Como exemplo, “Se eu não fiz diferença, eu não fiz o meu **trabalho**” e “Não adianta fazer uma atividade e não **avaliar**” (Exat5F50aTd14, grifo nosso). A professora Vida4F42aTd7 afirmou que os *feedbacks* (grifo nosso) são fundamentais e que “Quem não dialoga não constrói nada. E fica sempre fazendo a mesma coisa”.

Já as realizações de desempenho estão representadas pela classe 6, a qual possui aproveitamento de 74 ST (21,08%) no *corpus*. Suas formas representativas demonstram as reflexões docentes sobre as experiências de sucesso e de fracasso. No caso do sucesso, há a ideia de manter as posturas ou atividades: “O que funciona eu mantenho” (Exat1M54aTd16), “os sucessos nós gostamos, ficamos felizes” (Huma4M51aTd12). As ideias de fracasso, são recebidas e administradas pelos professores como aprendizados “[...] paro e penso o que eu tenho que mudar” (Vida1F59aTd5); “[...] me auxiliam a me ensinar como não fazer” (Vida3M41aTd13).

Sendo assim, a fonte realizações de desempenho, apesar de ser preponderante no questionário e apresentar-se forte nas entrevistas (categoria 2), encontrou-se muito próxima e recebendo influências e contribuições da persuasão verbal (categoria 1). Nesse sentido, embora Bandura (1977) apresente as fontes separadamente, no estudo não foi possível desassociá-las. Ou seja, a primeira categoria contribui fortemente para a categoria 2, a qual ficou em primeiro lugar, com maior influência para a autoeficácia docente.

Em segundo lugar, apareceram as influências da experiência vicária, constituída pelas classes 2 e 5 pela proximidade dos segmentos de textos. A classe 2 com 63 ST (17,95%) e a classe 5, com 56 ST (15,95%). Suas características e aproximação



caracterizam a inspiração em modelos, ou seja, modelação³ (BANDURA, 1977). A experiência vicária confirma o abordado por Oliveira (2006) de que durante a caminhada de estudante já se constrói uma percepção de docência, de bom ou mal professor. A pesquisa demonstrou que essa inspiração continua no decorrer do desenvolvimento profissional (por meio de palestrantes, interações com colegas de trabalho, etc).

Na sequência, em terceiro lugar, representada pela classe 1, a qual apresenta 47 ST (13,39%) do corpus, apareceram as influências dos estados fisiológicos no que tange ao estado, tanto físico quanto emocional para a capacidade para ensinar. Tanto que, em um trecho de uma das entrevistas, uma professora comentou que percebeu, ao longo do tempo, que sua capacidade física era um determinante da capacidade de ensino (Vida3M41aTd13). Tal categoria, apesar da sua importância, apresenta-se um pouco mais distante das demais que se encontram mais próximas entre si, conforme representação na Figura 4.

Em resposta ao segundo objetivo da investigação, observou-se que uma pequena parcela demonstrou ter resistência às atividades formativas. Inclusive, os dados demonstram que houve um aumento de participação docente nos processos formativos no período analisado. O argumento foi de que houve maior oferta para preparar o corpo docente para o ERE (tanto na UNIPAMPA, quanto em outras instituições), maior disponibilidade de tempo, o formato *online* que facilitou a participação, a necessidade de capacitação, adaptação, atualização, compartilhamento e trocas com colegas.

Ademais, como contribuições para o período, foram pontuadas as formações e capacitações oferecidas pela UNIPAMPA e as disponibilizadas por outras instituições externas. Também foi mencionada a importância do conhecimento ou aprofundamento em novas tecnologias, ferramentas digitais, metodologias de ensino, a possibilidade da reinvenção, do repensar, do sair da zona de conforto e a diminuição da resistência quanto às mudanças.

Entretanto, apesar dos dados serem referentes à maioria e serem positivos quanto à participação docente em atividades formativas, também seria interessante refletir sobre a minoria (aqueles que demonstraram insatisfação e negação). Talvez, fosse o momento de as universidades reverem os processos, tendo em vista a dificuldade de mudanças dos que insistem em suas crenças, que não estão abertos a reflexões e que não valorizam o

³ Aprendizado apresentado por Bandura. Ocorre por meio da observação de modelos durante a vida através da interação entre a mente e o ambiente. É um aprendizado por meio de modelo e não da simples imitação. O modelo é, em geral, de alguém que está em posição superior ao observador (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).



retorno (*feedback*) dos estudantes e de seus pares (SOHRABI; GHOLIPOUR; KUZEKANAN, 2011).

Apesar disso, é importante as instituições continuarem oferecendo atividades de formação continuada (MERINO, 2013). Precisam estimular os professores e apoiá-los de forma a não se sentirem sozinhos na formação dos estudantes (MESURADO; LAUDADIO, 2019). Ainda sobre o segundo objetivo, em busca de entender a percepção docente sobre a relação dos processos formativos com a autoeficácia docente, procurou-se dados sobre as dimensões formativas e a influência delas na percepção de capacidade para ensinar e promover a aprendizagem.

A autoformação foi a dimensão que apresentou maior influência para a percepção de capacidade para ensinar, segundo os participantes da pesquisa. Os dados vão ao encontro do professor reflexivo, que pensa sobre a sua prática permanentemente, constrói seus saberes. Tais perspectivas são abordadas por Schön (1992); Silva; Perez (2009); Alarcão (2010); Wiebusch; Garcia; Vitória (2018), entre outros pesquisadores da área.

A interformação também apresentou influência positiva na autoeficácia. Apesar do período investigado não ter sido propício para as interações, elas foram reconhecidas e valorizadas. Sobre as atividades de humana formação, os dados demonstram que foram buscadas e que influenciam a autoeficácia docente. Além do mais, abordaram que a humanização faz diferença nos processos de ensino; que é imprescindível; que favorece as trocas entre os estudantes e professores; que não há desvinculação da docência com a realidade e que é nas relações que ocorrem as mudanças (respondentes).

Mesmo assim, nas entrevistas, percebeu-se que ainda há uma dificuldade de alguns professores fazerem a ligação da humana formação com a questão profissional. Houve três professores que nunca haviam pensado sobre isso. Nesse sentido, parece haver uma dificuldade de perceber o indivíduo como um ser integral. Tal comportamento docente justifica-se na sua formação pessoal (fatores biológicos, afetivos, cognitivos, percepções, conhecimento, atitudes) que interage com o ambiente e gera o comportamento (BANDURA; AZZI; POLYDORO; 2008). Cunha (2006) argumenta que a missão do professor universitário ultrapassa o profissional. Por isso, a importância das questões estarem sendo continuamente revistas e revisitadas.

Nesse sentido, pode-se observar que houve um crescimento profissional e um crescimento pessoal que partiu de processos formativos em diferentes dimensões, no período investigado. A autoformação foi apontada como a que teve maior influência para



o crescimento profissional, seguida pela interformação. Mas, o crescimento pessoal também foi bastante mencionado em relação à percepção que não se tinha sobre a plasticidade pessoal, capacidade de reinvenção, de adaptação, buscas, descobertas, mudanças, empatia, ênfase nas relações, valorização da presencialidade e humanização.

Sobre o último objetivo do estudo, pode-se dizer que, durante o período vivenciado, os cursos de capacitação, as palestras, as reflexões sobre as práticas, entre outras atividades formativas (autoformação), foram as que mais impactaram na autoeficácia docente. Em segundo lugar, ficaram as atividades compartilhadas com os colegas de trabalho e a formação entre pares (interformação) e em terceiro, atividades de cuidado com a saúde mental e física (humana formação).

No entanto, atualmente, foi mencionado que as ações formativas precisam voltar a serem oferecidas, pois houve uma diminuição na oferta. Além disso, necessitam ser presenciais, com grupos pequenos, oportunidade de partilha, diálogo, reflexões com os pares, principalmente nos cursos, os quais possuem particularidades específicas. As atividades mencionadas, serviram e auxiliaram no momento, mas geraram saturação, pois foram oferecidas *online* e esse formato acaba por gerar muitas interrupções e dispersões.

5 CONCLUSÃO

A partir do exposto, pode-se inferir que há um importante papel dos processos formativos na autoeficácia dos professores universitários. Embora as fontes de autoeficácia sejam separadas na abordagem teórica adotada, foi difícil desassociar as realizações de desempenho da persuasão verbal. As respostas complementaram-se e confundiram-se, pois a reflexão das experiências de sucesso e de fracasso vem acompanhada de um tipo de *feedback*, de autoavaliação. Nesse sentido, a fonte com maior influência é a realizações de desempenho, mas vem unida (complementada) pela persuasão verbal. Na sequência, aparece a experiência vicária e os estados fisiológicos.

Houve aumento de participação nas atividades formativas em decorrência do aumento de oferta da UNIPAMPA e de outras instituições, bem como pelas necessidades do período educacional vivenciado. A autoformação foi a que representou maior influência na percepção de capacidade para ensinar e promover a aprendizagem (autoeficácia). Apresenta-se como uma formação contínua, fundamental para o desenvolvimento profissional e para as práticas.

A interformação demonstrou que as trocas e compartilhamentos são benéficos, tanto profissionalmente, como pessoalmente. Na perspectiva da humana formação, foi



citada a humanização como um aspecto importante para a docência, a empatia, o equilíbrio emocional, a saúde física e mental para o enfrentamento dos desafios, ênfase nas relações, entre outros aspectos.

Sobre tudo o que foi vivido no período estudado, o que foi mais significativo e valoroso, na percepção docente, foram questões de crescimento profissional (autoformação) e crescimento pessoal (humana formação). Com elas foram citadas: noção de plasticidade individual, reinvenção, adaptação, buscas, descobertas, mudanças, humanização, reflexões sobre a prática, metodologias, formas de ensino, constante formação, entre outras capacidades desenvolvidas ou percebidas no período atípico vivenciado. Os modelos de processos formativos que mais impactaram, na visão dos professores, foram os de autoformação/heteroformação. Na sequência, teve-se a interformação e a humana formação.

Para finalizar, além de tudo o que foi apresentado no processo, percebeu-se, por meio dos docentes, que houve uma diminuição na resistência pelo uso das tecnologias digitais, uma possível ressignificação do uso do celular, reflexões sobre novas metodologias na aula presencial, uma reflexão sobre a prática e a valorização da presencialidade.

Como sugestões para manter a autoeficácia docente, ficam pesquisas e busca de alternativas para dar conta dos estudantes que estão ingressando na Universidade e que, de certa forma, desestabilizam os professores com suas posturas e defasagens educacionais. Outra situação a ser pensada institucionalmente, é a sobrecarga de trabalho que foi elencada pelo corpo docente, assim como o excesso de burocracias. Nesse sentido, é necessário ter mais cuidado com o apoio Institucional. Inclusive, refletir e investigar sobre os perfis docentes que são resistentes às atividades formativas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALAVINIA, Parviz; KUROSH, Shabnam. On the Would-be Bonds between Emotional Intelligence and Self-efficacy: The Case of Iranian EFL University Professors. **Theory & Practice in Language Studies**, v. 2, n. 5, p. 956-964, may. 2012. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/05/12.pdf> Acesso em: 22 jun. 2022.

ANDERSON, James *et al.* Senegalese professors' intention to engage in learner-centered instructional strategies in agriculture courses. **Journal of International Agricultural and Extension Education**, v. 26, n. 1, p. 85-99, apr. 2019. DOI:



<http://dx.doi.org/10.5191/jiaee.2019.26108> Disponível em: encurtador.com.br/jmEZ1
Acesso em: 7 jun. 2022.

AWANDO, Maxwell *et al.* Advancement of Mid-Career Faculty Members: perceptions, experiences, and challenges. **Gender Transformation In The Academy**, [s.l.], p. 199-220, 6 out. 2014. Emerald Group Publishing Limited. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/s1529-212620140000019009>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1529-212620140000019009/full/html> Acesso em: 20 jun. 2022.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Auto-Eficácia**: em diferentes contextos. São Paulo: Ed. Alínea, 2006.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações Sobre a Auto-eficácia Docente. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Auto-Eficácia**: em diferentes contextos. São Paulo: Ed. Alínea, 2006.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, [s.l.], v. 84, n. 2, p. 191-215, mar. 1977. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0146640278900024> Acesso em: 29 jun. 2022.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely AJ. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. Lisboa: EDIÇÕES 70 LDA; 2009.

BRESSA, Rebeca Carvalho.; MURGO, Carmélia Santana; SENA, Bárbara Cristina Soares. Associações entre a autoeficácia docente e a utilização do Objective Structured Clinical Examination na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 1, p. 1-10, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Ph8M7hJmk4BVZ6Bz5cPs4ys/?lang=pt> Acesso em: 1 jul. 2022.

BUTANI, Lavjay; DALLAGHAN, Gary L. Beck. Exploring how national educational organizations can promote educational research amongst members: a survey-based study. **BMC medical education**, v. 22, n. 1, p. 1-8, mar. 2022. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-022-03202-3> Acesso em: 5 ago. 2022.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CAZERS, Gunars; CURTNER-SMITH, Matthew Legacy of a Pioneer African American Educator. **Research Quarterly For Exercise And Sport**, [s.l.], v. 84, n. 1, p. 39-51, mar. 2013. Informa UK Limited. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2013.762290> Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2013.762290> Acesso em: 1 set. 2022.



CUNHA, Maria Isabel da. Verbete. Professor Universitário - Formador Cultural. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. p. 361.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p.273-339. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/> Acesso em: 20 jul.2022.

DEV, Smitha; NAIR, Sreethi; DWIVEDI, Anand. Emotional Intelligence of Instructors and the Quality of Their Instructional Performance. **International Education Studies**, [s.l.], v. 9, n. 5, p. 40, 26 abr. 2016. Canadian Center of Science and Education. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n5p40>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099432> Acesso em: 1 jul. 2022.

DURRAH, Omar *et al*. The impact of the psychological capital on job performance: A case study on faculty members at Philadelphia University. **International Review of Management and Marketing**, v. 6, n. 2, p. 183-191, apr. 2016. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/irmm/issue/32092/355315> Acesso em: 11 ago. 2022.

GARCÍA PADILLA, Arlington Antonio; ESCORCIA BONIVENTO, Carla Vanessa; PEREZ SUAREZ, Blinis Sat. Burnout Syndrome and Self-Efficacy Beliefs in Professors. **Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones**. ISSN-2307-7999 v. 5 n. 2 p. 65-126 jul.-dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v5n2/en_a03v5n2.pdf Acesso em: 3 jul. 2022.

GARCÍA, Antonio Víctor Martín; PÉREZ, Bárbara Mariana Gutiérrez; LUCAS, Judith Martín. Fases de implementación de Blended Learning en las universidades españolas. Estudio basado en análisis de segmentación.: Blended Learning en las universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, p. 28-47, [s.l.] 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/17754>. Acesso em: 1 jul. 2022.

GAROFALO, Débora. O que esperar da educação pós pandemia. **ECOAUOL: Por um mundo melhor**, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/05/13/o-que-esperar-da-educacao-pos-pandemia.htm> Acesso em: 15 jul. 2022.

GOMES, Alex Sandro; GOMES, Claudia Roberta Araújo. Classificação dos Tipos de Pesquisa em Informática na Educação. *In*: JAQUES, Patrícia Augustin; PIMENTEL, Mariano; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig. (org.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação**: Concepção de Pesquisa. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v.1) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-1/> Acesso em: 19 jul. 2022.

HADDAD, Shafiq; TALEB, Rand Abu. The impact of self-efficacy on performance (An empirical study on business faculty members in Jordanian universities). **Computers In Human Behavior**, [s.l.], v. 55, p. 877-887, fev. 2016. Elsevier BV. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.032>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Ph8M7hJmk4BVZ6Bz5cPs4ys/?format=html&lang=pt> Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563215302107> Acesso em: 5 jul. 2022.



ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Verbete. Autoformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. p. 351

KHAN, Rahman; NEVEU, Jean Pierre; MURTAZA, Ghulam. Is Grit Hurting You? The Dark Side of Psychological Resources in Goal Pursuit. **Applied Psychology**, [s.l.], v. 70, n. 3, p. 1323-1344, jul. 2020. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/apps.12279>. Disponível em: <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/apps.12279> Acesso em: 19 set. 2022.

LOBOS PEÑA, Karla *et al.* Professors' expectations about online education and its relationship with characteristics of university entrance and students' academic performance during the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, Article 642391, p. 1-10, April 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.642391/full> Acesso em: 7 jul. 2022.

MARCELO, Carlos. Verbete. Interformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. p. 352

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: Uma estratégia de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo, Brasil: Atlas S.A., 2008.

MERINO, Ewer Portocarrero. Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2013. **Revista de Investigación En Psicología**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 81, ago. 2014. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Vicerectorado de Investigacion. DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8972> Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/8972> Acesso em: 15 jul. 2022.

MESURADO, Belén; LAUDADÍO, Julieta. Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. **Propósitos y Representaciones**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 12, 11 set. 2019. Universidad San Ignacio de Loyola S.A. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327> Disponível em: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/327> Acesso em: 10 jul. 2022.

MOÑIVAS, Jesús Romero. El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno tecno-educativo. **Educación e Pesquisa**, [s.l.], v. 42, n. 4, p. 1061-1076, mai. 2016. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201604144766>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sWkQW38nvSYgW7tdL5cvYTg/abstract/?lang=es> Acesso em: 8 jul. 2022.

MUTULA, Stephen; NWOONE, Simeon. Determinants of use of electronic information resources by the professoriate in Nigerian universities: Extending the unified theory of acceptance and utilisation of technology model. **South African Journal of Information Management**, v. 21, n. 1, p. 1-8, dec. 2019. Disponível em: <https://journals.co.za/doi/abs/10.4102/sajim.v21i1.1108> Acesso em: 10 ago. 2022.

RATINAUD, P. *IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [software computacional]. 2012. Disponível em: <http://www.iramuteq.org> Acesso em: 5 ago. 2022.



REYES-CRUZ, María del Rosario; MURRIETA-LOYO, Griselda; PERALES-ESCUADERO, Moisés Damián. Foreign Language Faculty Research-Related Beliefs, Perceptions, and Research Motivation at Three Mexican Universities. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 35-49, jul. 2018. Universidad Nacional de Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v20n2.66008>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902018000200035&script=sci_arttext&lng=en Acesso em: 12 jun. 2022.

REYES-CRUZ, María del Rosario; PERALES-ESCUADERO, Moisés Damián. Research self-efficacy sources and research motivation in a foreign language university faculty in Mexico: implications for educational policy. **Higher Education Research & Development**, [s.l.], v. 35, n. 4, p. 1-15, 5 fev. 2016. Informa UK Limited. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1137884>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107347> Acesso em: 15 jun. 2022.

SÁEZ-DELGADO, Fabíola *et al.* Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. **Formación universitaria**, v. 15, n. 1, p. 95-104, fev. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062022000100095> Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062022000100095&script=sci_arttext Acesso em: 1 ago. 2022.

SALLES, William das Neves *et al.* Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. **Journal of Physical Education**, v. 31, [s.l.], p. 1-12, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/45868> Acesso em: 12 jul. 2022.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo IRaMuTeQ**. Planaltina. 2017. APRESENTAÇÃO. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/slides-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati> Acesso em: 5 ago. 2022.

SANTOS, Alexandra. **IBM SPSS como Ferramenta de Pesquisa Quantitativa**. PUC, São Paulo, ago. 2018. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/IBM-SPSS-como-ferramenta%20de-pesquisa-quantitativa-alexandra-santos.pdf> Acesso em: 30 ago. 2023.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Maria Heloísa Aguiar da; PEREZ, Isilda Louzano. **Docência no Ensino Superior**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009. 193 p.

SOHRABI, Babak; GHOLIPOUR, Ariano; KUZEKANAN, Samira Fakhri. Impact of Professors' Behavioral Variables on Performance and Ranking of Universities. **Stanisław Juszczak**, [s.l.], [s.l.], p. 42-52 [s.l.] 2011. Disponível em: http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_3_2011.pdf#page=42 Acesso em: 9 ago. 2022.

VALVERDE RIASCOS, Oscar Olmedo. **Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas**. 2011. 963 f. Tese [s.l.] -



Universitat de Valencia, Valencia, 2011. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=94236> Acesso em: 4 nov. 2022.

WESTER, Kelly *et al.* Factors Contributing to Scholarly Productivity of Assistant Professors in Counseling. **Counselor Education And Supervision**, v. 58, n. 3, p. 225-237, set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ceas.12152> Disponível em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/345092148.pdf> Acesso em: 30 jul. 2022.

WIEBUSCH, Andressa; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Docência Universitária: Um estudo com Professores Iniciantes. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes**: No ofício de ensinar na Educação Superior. Porto Alegre: Ed: ediPUCRS, 2018. p. 121-144.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; GARCÍA, Carlos Marcelo; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Professores Principiantes na Educação Superior: Trajetórias de Becários Espanhóis. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes**: No ofício de ensinar na Educação Superior. Porto Alegre: Ed: ediPUCRS, 2018. p. 9-28.

WOLOSHYN, Vera *et al.* Support, Mentorship and Well-Being in Canadian and Croatian Faculties of Education: professor and student perspectives. **Journal Of Education And Development**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 82, mar. 2021. July Press Pte. Ltd. DOI:
<http://dx.doi.org/10.20849/jed.v5i1.880>. Disponível em:
<http://journal.julypress.com/index.php/jed/article/view/880/631> Acesso em: 2 jul. 2022.

YANG, Jianbo. The Predictive Role of Chinese EFL Teachers' Individual Self-Efficacy and Collective Efficacy in Their Work Engagement. **Propósitos y Representaciones** v. 12 | Article 752041 p.1-7, sep. 2021. Disponível em:
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.752041/full> Acesso em: 3 jun. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Bookman editora, 2010.

