

Mensuração de crenças de autoeficácia docente: revisão de literatura

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Amanda Lays Monteiro Inácio

RESUMO

As crenças de autoeficácia docente possuem expressiva importância no contexto educacional, pois influenciam tanto nos aspectos ocupacionais do profissional quanto na qualidade do ensino ofertado. Objetivou-se realizar uma revisão da literatura acerca dos instrumentos de medida utilizados para avaliar as crenças de autoeficácia docente e identificar os construtos relacionados ao estudo desta temática. Das 113 pesquisas recuperadas nas bases PePSIC, SciELO e ERIC, foram incluídas na revisão as 21 que se aplicavam aos critérios de elegibilidade. Os resultados evidenciaram a utilização de instrumentos tanto nacionais quanto estrangeiros. A análise indicou um aumento nas pesquisas entre 2009 e 2019, bem como uma preponderância em periódicos voltados para a educação. Houve predomínio de estudos relacionados às crenças de autoeficácia e o uso de tecnologias em sala de aula, educação inclusiva e de saúde do profissional de docência. As implicações dos achados são discutidas considerando a relevância dos instrumentos psicológicos para avaliação das crenças de autoeficácia docente.

Palavras-chave: avaliação; autoeficácia; escala; professores; revisão.

ABSTRACT

Measurement of teacher self-efficacy beliefs: literature review

The teacher self-efficacy beliefs have significant importance in the educational context, since they influence both the occupational aspects of the professional and the quality of the offered education. The objective was to carry out a literature review of the measurement instruments used to assess teacher self-efficacy beliefs and to identify the constructs related to the study of this theme. Of the 113 studies retrieved from PePSIC, SciELO and ERIC databases, 21 that applied to the eligibility criteria were included in the review. The results showed the use of both national and foreign instruments. The analysis indicated an increase in research between 2009 and 2019, as well as a preponderance in journals focused on education. There was a predominance of studies related to self-efficacy beliefs and the use of technologies in the classroom, inclusive education and health of the teaching professional. The implications of the findings are discussed, considering the relevance of the psychological instruments for assessing teaching self-efficacy beliefs.

Keywords: evaluation; self-efficacy; scale; teachers; review.

O julgamento que o indivíduo faz sobre sua própria capacidade para executar uma atividade e o efeito dessa percepção sobre seu comportamento futuro é denominado como crença de autoeficácia (Bandura & National Institute Of Mental Health, 1986). Um dos postulados sobre estas crenças diz respeito à necessidade de que elas sejam analisadas mediante certos domínios específicos (Bandura, 1997). Partindo deste pressuposto, o uso de instrumentos de medida para avaliação das crenças de autoeficácia docente constitui-se como o domínio de interesse do presente estudo.

A definição das crenças de autoeficácia docente refere-se ao julgamento quanto às capacidades do profissional em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem

Sobre os autores

A. A. A. S.
<https://orcid.org/0000-0002-8599-7465>
Universidade São Francisco (USF) – Campinas, SP
acacia.angeli@gmail.com

A. L. M. I.
<https://orcid.org/0000-0003-1892-6242>
Universidade São Francisco (USF) – Campinas, SP
amandamonteiro@gmail.com

Direitos Autorais

Este é um artigo de acesso aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



do aluno, considerando até mesmo os mais desmotivados e/ou com dificuldades específicas (Casanova & Azzi, 2015; laochite et al., 2011; Ryan et al., 2015). Tal proposição indica que o comportamento do professor é continuamente mediado pelas convicções acerca de suas capacidades e habilidades para promover a aprendizagem, mesmo em condições menos favorecedoras. Nesse contexto, as crenças de autoeficácia podem ser observadas mediante o comportamento do professor em relação aos alunos, como seu nível de persistência, interesse em ensinar e esforço perante as intercorrências do cotidiano escolar (laochite et al., 2011; Zee & Koomen, 2016).

As crenças de autoeficácia docente refletem os julgamentos da capacidade do profissional para executar as atividades de docência, mesmo que não se refiram ao nível real em que este é capaz de executar suas ações (Bzuneck, 2000; Ryan et al., 2015). Essas crenças têm implicações diretas na qualidade da prática docente, haja vista que se encontram intimamente relacionadas com as especificidades da sala de aula. Em situações de maior autonomia e apoio, em que conseguem controlar a sala e passar instruções de forma efetiva, os professores sentem-se mais motivados e tendem a atingir um nível de crença de autoeficácia mais elevado. Alunos desinteressados e com baixo rendimento tendem a exercer influências negativas nas crenças de autoeficácia do docente (Bzuneck, 2000; Ferreira, 2014; Ryan et al., 2015). Segundo Schunk (1991), assim como o comportamento do discente pode influenciar as crenças e o engajamento dos professores, o senso de autoeficácia dos professores também pode afetar o quanto os discentes se sentem capazes de realizar as atividades escolares.

Docentes com crenças de autoeficácia mais elevadas tendem a apresentar níveis de planejamento, organização e entusiasmo mais altos, além de mostrarem-se mais abertos a novas ideias e dispostos a apostar em métodos de ensino inovadores (Bzuneck, 2000; Casanova & Azzi, 2015; Ryan et al., 2015). Em contrapartida, aqueles com níveis mais baixos de crenças de autoeficácia estão mais propensos a apresentar dificuldades no desenvolvimento das atividades ocupacionais (Ferreira, 2014; Lorente et al., 2014; Silva Júnior et al., 2018).

Os desafios da prática pedagógica na atualidade são muitos, tais como carga horária excessiva, turmas numerosas, baixa remuneração, indisciplina discente, falta de apoio institucional, entre outros (Carlotto et al., 2015; Diehl & Marin, 2016). Essa problemática, quando vivenciada no cotidiano, tende repercutir de forma negativa na saúde mental e física do docente, desencadeando frustração e, por vezes, a desmotivação. Se, por um lado, níveis mais elevados de crença de autoeficácia favorecem o engajamento e a motivação dos professores para trabalhar e superar as adversidades administráveis, o inverso também é verdadeiro. A desmotivação, o estresse físico, cansaço e a baixa satisfação pessoal em rela-

ção ao trabalho, são características que podem afetar consideravelmente as crenças de capacidades dos docentes (Bzuneck, 2000; Diehl & Marin, 2016; laochite et al., 2011), estando associadas ao *burnout* e à intenção de abandono da função (Ferreira, 2014; Wang et al., 2015).

Kleinsasser (2014) analisou 12 dos 111 estudos empíricos sobre as crenças de autoeficácia de professores publicados na base de dados SCOPUS desde 1985. A pesquisa teve como foco as características como instrumentos, métodos empregados, relação com outras variáveis, formação e local de atuação dos profissionais. Os resultados evidenciaram um aumento das pesquisas sobre a temática, bem como uma preponderância na relação entre as crenças de autoeficácia docente e o uso de tecnologias em sala de aula. Os métodos quantitativos foram mais utilizados, sendo o ensino médio empregado com mais frequência enquanto área de atuação dos profissionais. Segundo o autor, pesquisas futuras devem ser realizadas abarcando métodos experimentais e longitudinais, bem como a de análise das crenças de autoeficácia coletiva dos professores. Neste estudo, o instrumento de pesquisa mais utilizado foi o *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen-Moran e Hoy (2001).

Zee e Koomen (2016) realizaram uma análise sobre os 40 anos de pesquisa (1976-2014) sobre a autoeficácia do professor, seu bem-estar e os possíveis efeitos em sala de aula. Nesta revisão, feita somente com artigos publicados em periódicos revisados por pares e em inglês, foram incluídos 165 artigos elegíveis para análise. De acordo com os resultados, há ligações positivas da autoeficácia docente com o bem-estar dos professores, incluindo realização pessoal, satisfação com o trabalho e comprometimento. Destarte, associações negativas foram encontradas em relação ao *burnout*. Os autores destacam que dentre as limitações encontradas na averiguação dessas crenças está a diversidade de métodos de avaliação do construto, o que corrobora com a dificuldade de comparação entre os resultados. Contudo, o estudo em questão não buscou averiguar especificamente quais foram os instrumentos utilizados, conforme proposto no presente trabalho.

De modo mais abrangente, a revisão realizada por laochite et al. (2016) objetivou identificar estudos sobre autoeficácia no campo educacional realizados no cenário brasileiro, seus recortes metodológicos e principais resultados. Para tanto, foram selecionados 15 artigos originais publicados entre os anos de 2002 e 2013. Os resultados evidenciaram que as pesquisas privilegiam três domínios específicos, a saber, autoeficácia acadêmica, autoeficácia docente e autoeficácia no ensino superior, com predomínio no cenário quanto à pesquisa quantitativa, com a utilização de escalas (dos 15 estudos analisados, 11 empregaram escalas como instrumentos para a verificação dos dados).

Outra revisão sobre as pesquisas no campo da autoeficácia docente foi realizada por Cansoy et al. (2018) com estudos exclusivamente da Turquia. Os achados revelaram a existência de 48 pesquisas empíricas entre os anos de 2000 e 2017, com uma tendência crescente entre os anos de 2014 até 2017. O método mais utilizado foi o correlacional e dentre as etapas de escolarização em que os professores atuavam, prevaleceu a do ensino médio. O enfoque dos estudos teve uma variação em três áreas: os níveis de autoeficácia do professor, a autoeficácia para o ensino e a utilização da tecnologia na educação. Também foram encontrados estudos sobre as fontes de autoeficácia coletiva docente, a satisfação com o trabalho e a síndrome de *burnout*.

Destaca-se que das quatro pesquisas de revisão mencionadas, somente uma buscou investigar diretamente os instrumentos de avaliação das crenças de autoeficácia docente. O enfoque em instrumentos psicológicos com propriedades psicométricas adequadas à avaliação é uma importante vertente a ser averiguada, sobretudo considerando seu auxílio aos profissionais que trabalham no âmbito psicoeducacional, garantindo indicadores empíricos que sustentem as interpretações por eles fornecidas (American Educational Research Association et al., 2014; Carvalho & Ambiel, 2018). Contudo, ressalta-se que a realização de pesquisas que abordem outros aportes metodológicos, sobretudo com abordagens qualitativas e seus respectivos meios, também, pode contribuir para o estudo das crenças de autoeficácia (Iaochite et al., 2016).

Em síntese, as discussões apresentadas com base na literatura científica pertinente evidenciam o quanto as crenças de autoeficácia docente podem predizer a qualidade da aprendizagem ofertada e a formação do estudante (Bzuneck, 2000; Ferreira, 2014; Ryan et al., 2015). Auxiliam também no próprio engajamento e satisfação do profissional com seu trabalho (Ferreira, 2014; Silva Júnior et al., 2018; Wang et al., 2015; Zee & Koomen, 2016).

Com base nestes importantes indicadores e, ainda, na incipiência de estudos com esta proposta, torna-se relevante identificar quais instrumentos de medida vêm sendo utilizados para averiguar o domínio da autoeficácia docente. Ressalta-se que apesar da pesquisa de Kleinsasser (2014) ter apresentado um enfoque semelhante, há que se considerar a existência de outras bases de dados e critérios de elegibilidade que podem evidenciar resultados distintos. Em face do exposto, o presente estudo propõe-se a realizar uma revisão da literatura acerca dos instrumentos de medida utilizados para avaliar as crenças de autoeficácia docente e identificar os construtos relacionados ao estudo desta temática.

MÉTODO

ESTRATÉGIAS DE BUSCA

Foram recuperados artigos indexados nas bases de dados dos Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e do *Educational Resource Information Center* (ERIC). Realizou-se a busca no primeiro semestre de 2020, sendo estabelecido previamente o período de onze anos, ou seja, 2009 a 2019. Decidiu-se por analisar somente os artigos do período em questão, em todas as três bases, com a finalidade de identificar um panorama mais atual destes estudos tanto nacional quanto internacionalmente. Além disso, os estudos de revisão anteriormente mencionados (Kleinsasser, 2014; Zee e Koomen, 2016) fizeram buscas até o ano de 2014 e Cansoy et al. (2018) apesar de possuir uma busca mais atual, até o ano de 2017, fora realizado somente na Turquia.

Os termos de indexação empregados foram “autoeficácia” AND “professores” AND “escala” e ainda “*self-efficacy*” AND “*teachers*” AND “*scale*”, de forma combinada. Além disso, no ERIC, foi selecionado como critério de busca um dos filtros disponíveis no próprio portal, a saber, “tipo de publicação” com enfoque em “testes/questionários”. A escolha destes filtros justifica-se considerando o objetivo do presente estudo.

CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Os critérios utilizados para inclusão das publicações foram: artigos científicos com texto completo disponível, publicação no período de 2009 até 2019, conter expresso no título, palavras-chave e/ou resumo que o texto se referia à autoeficácia docente avaliada por meio de um ou mais instrumentos de medida, ser realizada com docentes (de quaisquer etapas de ensino). Artigos teóricos e de revisão foram descartados, bem como aqueles provenientes de dissertações, teses e livros.

SELEÇÃO E PROCESSOS DE COLETA DE DADOS

Após a consulta às bases de dados e a aplicação das estratégias de busca, foram identificados os estudos que atendiam aos critérios adotados e excluídos aqueles que apresentavam duplicidade. Os títulos e resumos dos estudos foram lidos e excluídos os que não contemplavam os critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. Após esse processo, os estudos foram lidos na íntegra, sendo excluídos aqueles que ainda não se encaixavam nos critérios avaliados. A partir desta leitura, foi elaborada uma planilha em *software* de planilha de dados *Microsoft Excel®* 2016, para inserir as seguintes informações: base de dados, ano, autores, periódico, características da amostra (*n* amostral e país de origem do estudo), instrumentos utilizados e construtos relacionados.

RESULTADOS

A consulta às bases de dados e a aplicação das estratégias de busca ocasionou em 113 estudos, dos quais, três foram excluídos por duplicidade. Destes, 21 foram excluídos após a leitura do título e resumo por não contemplarem os critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. Dos 89 estudos elegíveis, 68 foram excluídos pelos seguintes motivos: a amostra era de participantes em estágio de docência = 29; o estudo era composto por questionário aberto = 12; estudos com alunos acerca de seus professores = 17; estudos qualitativos com foco interventivo = 10. Ao final, 21 estudos foram incluídos na presente revisão, dos quais sete pertencem a base de dados SciELO, três a base de dados PePSIC e 11 ao ERIC. A Figura 1 apresenta a síntese do processo de seleção dos estudos.

Os artigos que compuseram a amostra final foram organizados na Tabela 1. Somado a isso, tem-se os instrumentos de medida utilizados para avaliar esse construto e os periódicos em que a publicação ocorreu.

Com base na Tabela 1 é possível observar que diferentes instrumentos de medida vêm sendo empregados ao longo dos anos, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Além disso,

muitos não são recentes, com uma variação de anos entre 1990 e 2016. Destes instrumentos, apenas 2 se repetem, a saber, o *Teacher Efficacy Beliefs Scale-Self - TEBS-Self* (Dellinger et al., 2008) nos estudos de nº 4 e 12 e o *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) nos estudos de nº 16 e 21. O instrumento *Science Teaching Efficacy Belief Instrument* (Riggs & Enochs, 1990) é apresentado em sua versão STEBI-A no estudo de nº 2 na versão STEBI-B no estudo de nº 13. O perfil das publicações indicou que diferentes periódicos divulgaram a temática das crenças de autoeficácia docente, no entanto a maior incidência de artigos pode ser encontrada em periódicos voltados para a área educacional.

Apesar da análise se referir a artigos de 2009 até 2019, nos anos de 2010, 2012 e 2013, não foram encontradas publicações. Houve diversidade em relação ao país de origem dos estudos, sendo que oito ($n = 38\%$) foram realizados no Brasil, quatro ($n = 19\%$) nos Estados Unidos, dois ($n = 9\%$) em Portugal, dois ($n = 9\%$) no Irã, dois ($n = 9\%$) na Turquia, um ($n = 4\%$) na Finlândia, um ($n = 4\%$) no Níger e um ($n = 4\%$) na África do Sul. Quanto ao tamanho amostral, os resultados também foram diversificados, sendo o mínimo de sete participantes e o máximo de 982 ($M = 268,9$).

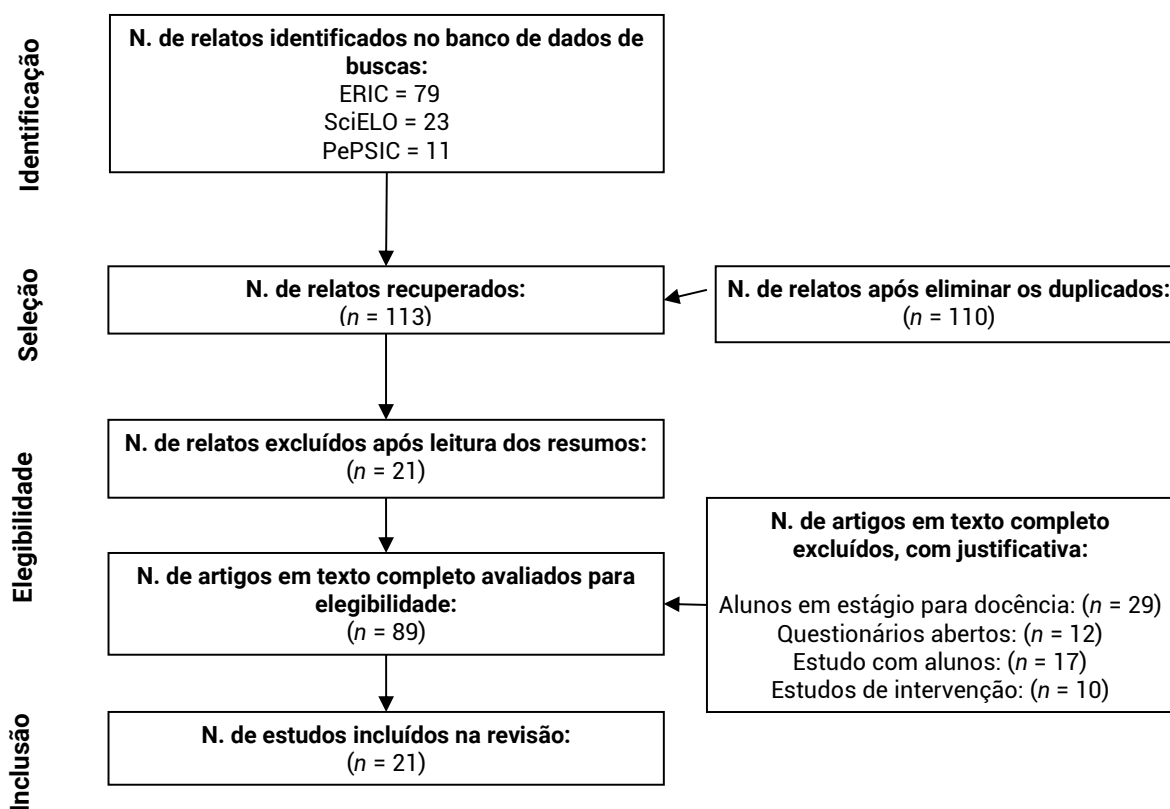


Figura 1. Fluxograma de identificação e seleção dos artigos para revisão de literatura sobre os instrumentos de avaliação das crenças de autoeficácia docente

Tabela 1. Ano, Autores, Instrumentos de investigação e Periódico de publicação

Nº	Ano publicação	Autores	Instrumento	Periódico
1	2009	Pocinho e Capelo	Escala de Avaliação da Autoeficácia Geral (Ribeiro, 1995)	Educação e Pesquisa
2	2011	Silva et al.	Versão brasileira do questionário de Woolfolk e Hoy (Bzuneck & Guimarães, 2003) - STEBI-A (<i>Science Teaching Efficacy Belief Instrument</i>) (Riggs & Enochs, 1990)	Psicologia para América Latina
3	2011	Iaochite et al.	Escala de Autoeficácia de Professores de Educação Física (Polydoro et al., 2004).	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
4	2011	Karimvand	<i>Teacher Efficacy Beliefs Scale-Self</i> - TEBS-Self (Dellinger et al. 2008)	<i>English language teaching</i>
5	2011	Barnes e Burchard	<i>Multi-tiered Instruction Self-Efficacy Scale</i> - MTISES (Barnes & Burchard, 2011)	<i>Research & practice in assessment</i>
6	2014	Ferreira	Escala de Autoeficácia Docente (Polydoro et al., 2004)	Psicologia Ensino & Formação
7	2014	Capelo e Pocinho	Escala de Autoeficácia dos Professores (Pedro, 2007)	Educar em Revista
8	2014	Kazu e Erten	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge Scale</i> (Schmidt et al., 2009)	<i>Journal of Education and Training Studies</i>
9	2015	Carlotto et al.	Escala geral de autoeficácia adaptada (Gil-Monte, 2005)	Psico-USF
10	2015	Casanova e Azzi	Escala de Autoeficácia Docente – versão curta (Casanova, 2013)	Educar em Revista
11	2015	Li et al.	<i>Self-efficacy Beliefs about Technology Integration</i> (Burgoon, 2009)	<i>International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning</i>
12	2016	Mehdi e Arman	<i>Teachers' Efficacy Beliefs System-Self</i> - TEBS-Self (Dellinger et al., 2008)	<i>Australian Journal of Teacher Education</i>
13	2016	Dever e Clement	<i>The Science Teaching Efficacy Belief Instrument B</i> - STEBI-B (Enoch & Riggs, 1990)	<i>Electronic Journal of Science Education</i>
14	2016	Simsek e Yazar	<i>Education technology standards self-efficacy</i> – ETSSE scale (Simsek & Yazar, 2016)	<i>Eurasian Journal of Educational Research</i>
15	2017	Dias	Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma et al., 2012)	Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação
16	2017	Ahokoski et al.	<i>Teachers' Sense of Efficacy Scale</i> (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)	<i>Science Education International</i>
17	2018	Silva Júnior et al.	Escala de Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale - NTSE (Skaalvik & Skaalvik, 2007)	Revista Psicologia Organizações e Trabalho
18	2018	Canabarro et al.	<i>Autism Self-Efficacy Scale for Teachers</i> - ASSET (Ruble et al., 2013)	Revista Brasileira de Educação Especial
19	2018	Wiens et al.	<i>The Factors Influencing Teaching Choice</i> - FITChoice (Watt & Richardson, 2007)	<i>The Electronic Journal for English as a Second Language</i>
20	2018	Madimetsa et al.	<i>The Collective Teacher Efficacy Scale: short version</i> (Goddard, 2002)	<i>South African Journal of Education</i>
21	2019	Clark e Newberry	<i>Teachers' Sense of Efficacy Scale</i> - TSES (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)	<i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i>

As propriedades psicométricas dos instrumentos de medida não foram inseridas na Tabela 1, porque em poucos estudos constavam informações a esse respeito. Contudo, são descritos nos parágrafos, que se seguem, as evidências mencionadas nas pesquisas incluídas na presente revisão, especificamente, as de Barnes e Burchard (2011), Simsek e Yazar (2016), Silva Júnior et al. (2018) e Canabarro et al. (2018).

No estudo de Barnes e Burchard, (2011), a escala construída com 58 itens apresentou 57 deles com coeficientes de correlação considerados adequados (acima de 0,3), sendo a maior parte entre 0,6 e 0,8. O *alfa de Cronbach*, baseado nos 58 itens padronizados, foi de 0,976. Além disso, todas as correlações foram estatisticamente significativas, em nível de $p < 0,001$. Os pesquisadores também empregaram oito itens da

Escala de autoeficácia geral (Schwarzer & Jerusalem, 1993) para verificar se o conjunto de itens poderia medir o construto de forma ampla. Os resultados indicaram que houve correlação positiva e significativa, porém fraca ($r = 0,155$; $p < 0,008$).

A escala desenvolvida e validada por Simsek e Yazar (2016) também obteve indicadores psicométricos considerados adequados. A validade de conteúdo foi verificada por meio da análise de 12 juízes especialistas, e a análise fatorial confirmatória (CFA) do instrumento foi realizada com dois grupos, um com futuros professores e outro composto por professores efetivos. Os resultados indicaram a existência de cinco dimensões, com índices de ajuste distintos, porém adequados, para os dois grupos separadamente. A validade concorrente foi verificada entre os dois grupos com correlação positiva e significativa ($r = 0,833$; $p < 0,001$).

No estudo de Silva Júnior et al. (2018), que objetivou a adaptação de um instrumento para a realidade brasileira, foi confirmado o modelo original no instrumento adaptado, com 24 itens e seis dimensões. Os índices de consistência interna de todas as dimensões da escala foram bons, variando de 0,77 a 0,91. Também foi verificada a relação com outras variáveis, em que foi possível verificar que quatro das seis dimensões da Escala de Autoeficácia de Professores apresentaram correlações significativas, positivas e altas com a escala de autoeficácia geral e a maior parte das dimensões da Escala de Autoeficácia de Professores também se correlacionou positiva significativamente com a satisfação no trabalho e com o engajamento. Por fim, quatro das dimensões da Escala de Autoeficácia de Professores obtiveram correlação negativa e baixa, embora significativa, com a exaustão emocional.

Por sua vez, Canabarro et al. (2018) realizaram a adaptação de um instrumento e sua respectiva validade de conteúdo para o Brasil. A versão em português demonstrou bons indicadores de equivalência denotativa e conotativa, após as etapas de tradução, retrotradução e análise da equivalência semântica. Os autores realizaram, também, o estudo piloto, para a verificação da compreensão dos itens por parte dos professores de Educação Especial em relação à escala, até a fase de consolidação da versão final.

No que se refere aos construtos relacionados, houve prevalência de pesquisas voltadas para a área tecnológica, sendo que Li et al. (2015) analisaram o uso das tecnologias e seu impacto pelos professores. Kazu e Erten (2014) buscaram investigar as opiniões dos professores sobre o conhecimento de conteúdos pedagógicos voltados para a tecnologia e, por fim, Simsek e Yazar (2016) desenvolveram e validaram uma escala de autoeficácia de padrões de tecnologia educacional.

Outro foco encontrado nos estudos foi o da educação inclusiva, sendo que Canabarro et al. (2018) realizaram a tradução e adaptação transcultural (da versão americana) de uma

escala de autoeficácia de autismo para professores. Dias (2017) buscou avaliar a percepção dos professores sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas por meio da adaptação de uma escala de autoeficácia para esta finalidade desenvolvida por Sharma et al. (2012).

A temática da saúde do profissional de docência também foi relacionada com as crenças de autoeficácia. Os aspectos que se sobressaíram foram: satisfação com o trabalho (Capelo & Pocinho, 2014; Iaochite et al., 2011; Wiens et al., 2018), satisfação com o trabalho e o adoecimento (Ferreira, 2014; Silva Júnior et al., 2018), relação com a síndrome de *burnout* (Carlotto et al., 2015) e o estresse (Pocinho & Capelo, 2009).

Ademais, foram encontrados estudos com o foco na autoeficácia coletiva (Casanova & Azzi, 2015; Madimetsa et al., 2018), autoeficácia para formação específica em Física (Silva et al., 2011) e em Ciências (Dever & Clement, 2016) e também autoeficácia dos professores para realizar intervenções (Barnes & Burchard, 2011). Por fim, houve estudos voltados para a autoeficácia e o pensamento reflexivo do docente (Mehdi & Arman, 2016), autoeficácia relacionada com a experiência docente e o gênero (Karimvand, 2011), autoeficácia e experiência de formação de professores (Clark & Newberry, 2019) e, ainda, um estudo com autoeficácia e percepção de aprendizagem (Ahokoski et al., 2017).

DISCUSSÃO

Pretendeu-se neste estudo realizar uma revisão da literatura acerca dos instrumentos de medida utilizados para avaliar as crenças de autoeficácia docente e identificar os construtos relacionados ao estudo desta temática. Os resultados evidenciaram que as pesquisas que utilizam instrumentos de medida têm aumentado ao longo dos anos, assim como há uma preponderância de estudos voltados para a área educacional. Estes achados são consonantes com as revisões realizadas por Cansoy et al. (2018), Iaochite et al. (2016), Zee e Koomen (2016) e Kleinsasser (2014), que apesar de suas especificidades, também indicaram um crescimento substancial e a preponderância dos estudos acerca da temática, sobretudo no âmbito da educação.

Essa evidência é positiva, tendo em vista as implicações diretas que a autoeficácia docente pode exercer na atividade desse profissional, tais como domínio da sala de aula, organização e planejamento das atividades, suporte emocional aos alunos e uma infinidade de outros fatores pertinentes ao âmbito escolar. Destaca-se ainda que tais ações reverberam no modo como esses estudantes irão adquirir seus conhecimentos e, assim, obter sucesso escolar (Ferreira, 2014; Ryan et al., 2015; Zee & Koomen, 2016).

No que se refere aos instrumentos de medida utilizados para avaliação das crenças de autoeficácia docente, os resultados evidenciaram certa heterogeneidade, sendo analisado ainda que muitos não são recentes, com uma variação de anos entre 1990 e 2016. Poucos estudos tinham como objetivo a construção de novos instrumentos (Barnes & Burchard, 2011; Simsek & Yazar, 2016). Além disso, somente Silva Júnior et al. (2018) e Canabarro et al. (2018) buscaram adaptar e buscar evidências de validade de escalas internacionais para a realidade brasileira. Os demais tinham como objetivo relacionar as crenças de autoeficácia docente com outros construtos. Conforme evidencia Pacico (2015), há vantagens e desvantagens na construção e na adaptação de instrumentos. Quanto à construção, há que se ponderar a necessidade de se realizar tal procedimento, visto ser um processo complexo. Por este motivo muitos autores preferem a adaptação, que tem como ponto positivo o fato de favorecer comparações entre culturas.

Conforme evidenciado nos resultados, poucos dos estudos indicaram as propriedades psicométricas dos instrumentos de medida empregados (Barnes & Burchard, 2011; Canabarro et al., 2018; Simsek & Yazar, 2016; Silva Júnior et al., 2018). Hipotetiza-se que isto tenha ocorrido em virtude de as propriedades psicométricas não terem sido o objetivo destes estudos. No entanto, há que se considerar o fato de que para que um instrumento seja considerado confiável e possa ser utilizado enquanto medida replicável de diagnóstico e intervenção frente a um determinado contexto, ele deve apresentar propriedades psicométricas adequadas à finalidade a qual se destina (American Educational Research Association et al., 2014; Carvalho & Ambiel, 2018).

Tendo em vista a preponderância de estudos com enfoque quantitativo, que foi evidenciado nas revisões de literatura (Iaochite et al., 2016; Kleinsasser, 2014), é esperado que os instrumentos de medida empregados forneçam resultados consistentes com os construtos que pretendem avaliar. Este é o motivo pelo qual pesquisas como esta, em que as especificidades destes instrumentos são investigadas, tornam-se tão relevantes, indicando a presença ou não das propriedades psicométricas dos instrumentos usados, principais países e áreas de publicação, bem como os construtos relacionados.

Ainda, no que tange à relevância da investigação dos instrumentos de medida, conforme destaca Madimetsa et al. (2018), os desafios escolares voltados para o baixo desempenho dos alunos é crescente em diferentes países, no entanto poucos estudos se concentram no estudo e no aprimoramento das crenças de autoeficácia dos professores. Diante disso, o mapeamento e o emprego de instrumentos com qualidades psicométricas adequadas tornam-se um importante aliado para a superação destas dificuldades, haja vista que as crenças de autoeficácia docente vêm sendo constantemente associadas a um melhor desempenho dos alunos. Tais re-

sultados apontam, também, para a importância da formação continuada aos docentes, de modo que estes se sintam aptos e motivados para a realização de seu ofício (Canabarro et al., 2018; Ryan et al., 2015; Zee & Koomen, 2016).

Quanto à diversidade em relação ao país de origem, pressupõe-se que a preponderância de pesquisas brasileiras está associada às bases de dados consultadas na presente revisão. Nos demais países em que foram encontrados estudos, houve certa homogeneidade, o que também foi evidenciado por Kleinsasser (2014), ao identificar estudos realizados nos Estados Unidos, Austrália, Canadá, Países Baixos, Israel, Bélgica, dentre outros. Vale ressaltar que nenhum dos estudos encontrados na pesquisa do autor foi de origem nacional, o que reforça a suposição de que os achados do presente estudo estão associados às bases de dados consultadas. As crenças de autoeficácia docente vêm sendo tema de estudos em todo o mundo, o que demonstra sua relevância em relação à prática docente e a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino ofertado e na aprendizagem dos estudantes (Bzuneck, 2000; Ferreira, 2014).

As variáveis associadas ao estudo das crenças de autoeficácia também foram analisadas. Com base nos resultados, foi possível observar o predomínio de questões relativas ao conhecimento e uso das tecnologias. Conjectura-se a relevância deste dado ao se considerar a crescente expansão das tecnologias nos mais diversos contextos, podendo ser implementada nas instituições escolares a fim de auxiliar nos processos de aprendizagem. No entanto, para que esta possibilidade venha a se efetivar, torna-se necessário que os docentes tenham domínio destas tecnologias e se sintam capazes de utilizá-las em sala de aula (Li et al. 2015; Simsek & Yazar, 2016).

De modo análogo, as crenças de autoeficácia dos professores em relação à implementação de práticas inclusivas também foram analisadas. Conforme destaca Dias (2017), muitos avanços na legislação vêm ocorrendo no âmbito educacional. No entanto, pouco se sabe acerca da preparação dos docentes para manejar estes aspectos em sala de aula. Canabarro et al. (2018) salientam a importância das crenças do professor em sua capacidade para lidar com as práticas inclusivas, sendo que fatores como fracassos na aquisição de habilidades de aprendizagem por parte do aluno, a qualidade da formação e anos de experiência na docência em educação especial também estão associadas a níveis mais elevados das crenças de autoeficácia do professor.

O acréscimo nas atribuições docentes, a sobrecarga de trabalho, indisciplina dos discentes, falta de apoio institucional, baixa remuneração e baixa qualidade de vida são alguns dos desafios colocados aos professores na atualidade e que torna esta profissão a mais complexa com o passar dos anos e, por vezes, onerosa (Carlotto et al., 2015; Diehl & Marin, 2016). Tais características são relacionadas nas pesquisas

em questão (Capelo & Pocinho, 2014; Carlotto et al., 2015; Ferreira, 2014; Iaochite et al., 2011; Pocinho & Capelo, 2009; Silva Júnior et al., 2018; Wiens et al., 2018) com a satisfação do professor com seu trabalho e com o adoecimento do profissional da docência.

Conforme evidenciam Capelo e Pocinho (2014), Zee e Koomen (2016) e Clark e Newberry (2019), crenças mais elevadas de autoeficácia do docente estão relacionadas com níveis mais altos de instrução do professor e com relações interpessoais positivas no âmbito da profissão. De modo semelhante, Ferreira (2014) salienta a importância da realização profissional do docente para que este desempenhe seu trabalho com primazia e sem prejuízos a sua saúde mental. A baixa satisfação profissional estabelece um círculo vicioso no qual níveis mais baixos de crenças de autoeficácia implicam em percepções negativas do ambiente de trabalho, tornando este ambiente estressante, o que por sua vez pode acometer o profissional física e psicologicamente. Nas últimas décadas, observa-se uma incidência elevada de pesquisas que relacionam o trabalho docente com a síndrome de *burnout* (Carlotto et al., 2015; Ferreira, 2014; Wang et al., 2015), acarretando graves danos a esta categoria profissional.

Com base nisso, reitera-se a necessidade de avaliações condizentes com os objetivos a que se propõem, sobretudo no que se refere a instrumentos com propriedades psicométricas adequadas e que venham a fornecer dados confiáveis e replicáveis ao campo psicoeducacional. O destaque dado às pesquisas acerca das crenças de autoeficácia docente evidencia sua importância frente à educação, haja vista que elas implicam práticas profissionais mais bem empreendidas, o que possibilita que a aprendizagem ocorra de modo mais satisfatório, com resultados favoráveis ao desempenho escolar dos discentes (Madimetsa et al., 2018; Zee & Koomen, 2016).

Em face do exposto, é cabível destacar, ainda, as limitações do presente estudo, dentre as quais, encontram-se as bases de dados consultadas, que, mesmo com o cuidado de terem sido selecionadas aquelas que abarcam periódicos de destaque nacional e internacional, a seleção pode ser vista como um critério que interferiu nos resultados encontrados. Constata-se que o uso da palavra "*teachers*" enquanto descritor em inglês pode ter abarcado um maior número de pesquisas com professores do ensino médio, haja vista o descritor "*professors*" tende a ser mais utilizado na literatura para se referir aos profissionais da docência no âmbito do ensino superior. No entanto, a escolha pelo termo deveu-se à incipiência de estudos que fizessem uso do termo "*professors*" ao longo da busca realizada.

Como possibilidade futura, espera-se que novas investigações possam superar as limitações, ora mencionadas, e ocupar-se em analisar por meio de meta-análises as proprie-

dades psicométricas dos instrumentos construídos especificamente para a avaliação das crenças de autoeficácia docente. Sugere-se que sejam investigadas outras modalidades de avaliação das crenças de autoeficácia docente, como estudos qualitativos, por exemplo, que vêm ganhando destaque nas discussões científicas, acerca de sua importante contribuição no estudo das crenças de autoeficácia docente (Iaochite et al., 2016). Podem ser analisadas, ainda, outras características associadas à temática, como diferenças entre o gênero dos profissionais, o tempo de magistério, nível de ensino em que lecionam e a escolha pela profissão.

Por fim, pressupõe-se que o estudo tenha atingido os objetivos pretendidos, evidenciando a relevância de instrumentos de medida com qualidades psicométricas adequadas ao uso dos profissionais que se propõem a realizar avaliações no contexto psicoeducacional. Considera-se, ainda, que o estudo tenha evidenciado a pertinência da avaliação das crenças de autoeficácia docente e suas relações com variáveis associadas tanto ao âmbito escolar, quanto às questões de saúde e adoecimento do professor.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue:

A. A. A. S. e A. L. M. I. contribuíram na conceitualização e visualização do artigo. A. L. M. I. foi responsável pela redação inicial do artigo e ambas foram responsáveis por toda a revisão de literatura, bem como pela redação final deste (revisão e edição).

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse no manuscrito submetido.

REFERÊNCIAS

- *Ahokoski, E., Korventausta, M., Veermans, K., & Jaakkola, T. (2017). Teachers' experiences of an inquiry learning training course in Finland. *Science Education International*, 28 (4), 305-314. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161524.pdf>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. AERA Publications Sales.

- Bandura, A., & National Inst. Of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- *Barnes, S., & Burchard, M. S. (2011). Quality and utility of the multi-tiered instruction self-efficacy scale. *Research & Practice in Assessment*, (6), 22-42. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062837.pdf>
- Burgoon, J. N. (2009). *Self-efficacy beliefs about technology integration scale*. [Unpublished Instrument]. Bowling Green State University, Ohio.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp 116-133). Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137-143. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712003000200005>
- *Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V., & Schmidt, C. (2018). Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (Asset). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24 (2), 229-246. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200006>
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Parlar, H. (2018). Research on Teachers Self-Efficacy in Turkey: 2000-2017. *World Journal of Education*, 8(4), 133-145. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n4p133>
- *Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: Predição da satisfação dos professores. *Educar em Revista*, (54), 175-184. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37870>
- *Carlotto, M. S., Dias, S. R. da S., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e a dimensão de Burnout em professores. *Psico-USF*, 20(1), 13-23. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200102>
- Carvalho, L. F. & Ambiel, R. A. M. (2018). Construção de instrumentos psicológicos. In B. F. Damásio, & J. C. Borsa (Orgs.), *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp 39-56). Vetor.
- Casanova, D. C. G. (2013). *Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas] Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250823>
- *Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educar em Revista*, 58, 237-252. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43236>
- *Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are We Building Preservice Teacher Self-Efficacy? A Large-Scale Study Examining Teacher Education Experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2018.1497772>
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Oliver, D. F., & Ellet, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- *Dever, R., & Clement, S. (2016). Middle School Pre-Service Teachers' Sense of Self-Efficacy in Relation to Authentic Learning Experiences. *Electronic Journal of Science Education*, 20(5), 39-52. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188098.pdf>
- *Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 7-25. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x>
- *Ferreira, L. C. M. (2014). Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(2), 19-37. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200003
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid. <https://doi.org/10.13140/2.1.4614.8806>
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective teacher efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110. <https://doi.org/10.1177/0013164402062001007>
- *Iachite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 825-839. <https://doi.org/10.1590/s0101-32892011000400003>
- Iachite, R. T., Costa Filho, R. A., Matos, M. A., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: Revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>

- *Karimvand, P. N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' self-efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171-183. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080726.pdf>
- *Kazu, I. Y., & Erten, P. (2014). Teachers' technological pedagogical content knowledge self-efficacies. *Journal of Education and Training*, 2(2), 126-144. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i2.261>
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- *Li, L., Worch, E., Zhou, Y., & Aguiton, R. (2015). How and why digital generation teachers use technology in the classroom: An explanatory sequential mixed methods study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 1-9. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090209>
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I. M., & Vera, M. (2014). How personal resources predict work engagement and self-rated performance among construction workers: A social cognitive perspective. *International Journal of Psychology*, 49(3), 200-207. <https://doi.org/10.1002/ijop.12049>
- *Madimetsa, J. M., Branwen, H. C., & Mgadia, I. X. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1153>
- *Mehdi, B., & Arman, A. (2016). Reflective teaching and self-efficacy beliefs: Exploring relationships in the context of teaching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 1-26. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.1>
- Pacico, J. C. (2015). Como é feito um teste? Produção de itens. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Orgs.), *Psicometria* (pp 55-70) Artmed.
- Pedro, N. (2007). *A auto-eficácia e a satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5294>
- *Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022009000200009>
- Polydoro, S. A., Winsterstein, P. J., Azzi, R. G., Do Carmo, A. P., & Venditti, J. R. R. (2004). Escala de auto-eficácia docente em educação física. In C. Machado, L. S. Almeida, M. G. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp 330-337) Psiquilíbrios.
- Ribeiro, J. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação de autoeficácia geral. In L. Almeida, & I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Vol. III (pp 163-176). APPORT.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teachers science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637. <https://doi.org/10.1002/sce.3730740605>
- Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1151-1159. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.06.006>
- Ryan, A., M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: a dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *General perceived self-efficacy scale (English)*. http://web.fu-berlin.de/gesund/publicat/ehps_cd/health/engscal.htm
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- *Silva, F. R. da, Barros, M. A., & Lisboa, I. (2011). Auto-eficácia docente: Um estudo com professores de física. *Psicologia para América Latina*, (21), 48-57. http://pep-sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1870-350X2011000100004
- *Silva Júnior, D. I., Ferreira, M. C., Valentini, F., & Pereira, M. M. (2018). Evidências de validade da escala de autoeficácia de professores em amostras brasileiras. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 18(3), 405-411. <https://doi.org/10.17652/rpot/2018.3.13925>
- *Simsek, O., & Yazar, T. (2016). Education technology standards self-efficacy (ETSSE) scale: a validity and reliability study. *Journal of Educational Research*, 63, 311-334. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112452.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/jexe.75.3.167-202>
- *Wiens, P. D., Andrei, E., Anassour, B., & Smith, A. (2018). Expanding circle: the case of nigerien EFL teachers' english, training and career satisfaction. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 22 (2), 1-26. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187092.pdf>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Data de submissão: 29/08/2019
Primeira decisão editorial: 07/04/2020
Aceite em: 24/07/2020