

# Aprendizagem ativa de estudantes universitários e as influências da autoeficácia docente: uma via de mão dupla

*Caren Rossi<sup>1</sup>*  
*Valesca Brasil Irala<sup>2</sup>*

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.02

## Introdução

O presente texto tem a intenção de trazer para a reflexão o constructo da autoeficácia docente<sup>3</sup> e buscar entender se as crenças dos professores podem influenciar na aprendizagem dos estudantes universitários, visto que “processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno encontram-se entre os desafios presentes, no cotidiano do professor” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Isso porque, do docente, está sendo requerida uma postura diferenciada que supere a ideia de transferência de conhecimentos. Diante do acesso às informações, às redes, às interações e pesquisas colaborativas, a instituição formativa vai perdendo o sentido se a educação oferecida não acompanhar a vida. É necessário formar para: as incertezas, a resolução de problemas, o uso da criatividade e trabalho em equipe (ALMEIDA, 2018).

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: carenrossi@unipampa.edu.br

2 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

3 Crenças sobre sua própria capacidade para ensinar e promover a aprendizagem (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

A realidade exige um estudante protagonista<sup>4</sup> e um professor orientador (OLIVEIRA, 2020). Nesse contexto, o papel do professor é marcado por sua interferência no processo de desenvolvimento do aluno (construção da confiança e da autonomia do aprendiz). Nesse contexto, as crenças de autoeficácia representam papel importante na ação pedagógica (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006). Inclusive, Woolfolk (2007) pontua como uma das variáveis mais importantes para a investigação educativa atual.

Apesar da busca pela autonomia e participação estudantil ser atual, não é uma novidade, pois já vem sendo almejada há tempos, ou seja, “como os alunos se tornam autorregulados<sup>5</sup> como aprendizes atrai pesquisadores há décadas” (ZIMMERMAN, 2008, p.1). Tem-se buscado respaldo nas metodologias ativas, em que a aprendizagem se dá pela experiência, com um aprendiz que é autônomo e que é considerado o centro do processo. Tal abordagem surgiu na Escola Nova (John Dewey) e vai ao encontro dos ensinamentos de Freire com o enfoque na problematização, diálogo, participação e transformação (ALMEIDA, 2018).

Na utilização do ensino híbrido<sup>6</sup>, por exemplo, há vantagens relacionadas ao que mais se almeja em educação - um aluno autônomo, protagonista do processo, em um contexto que considere o seu ritmo de aprendizagem. Como o estudante, geralmente tem contato prévio com o conteúdo, há otimização do tempo e a sala de aula passa a ser um laboratório.

Dessa forma, há um incentivo das relações interpessoais (aprendizagem colaborativa), há interação com os colegas e com o professor (VALENTE, 2015; MORAN, 2015; PIRES, 2015). Para esses autores, há consenso de que o professor tem um papel fundamental. A educação precisa ser redesenhada (LIMA; MOURA, 2015) e há a necessidade de refletir as práticas docentes em busca de uma instituição que atenda a demanda da sociedade.

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), o professor precisa largar o controle e colocar o aluno no centro do processo. Entretanto, tal postura envolve a autoeficácia docente, que para Azzi; Polydoro e Bzuneck (2006) e Valverde Riascos (2011), é uma variável mediadora entre o conhecimento e a ação do professor. Além disso, é considerada um indicador que pode fazer diferença nos resultados dos estudantes (LOBOS PEÑA *et al*, 2021).

Enfim, a qualidade profissional dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino aprendizagem constituem-se temas de interesse da investigação científica atual (ESCOBAR; MORALES; KLIMENKO, 2018). Nesse contexto, desde os anos setenta, investiga-se a relação existente entre as crenças dos docentes e suas práticas pedagógicas (VALVERDE RIASCOS,

---

4 Caráter de ator principal, que participa nos processos de formação, que assume processos intelectuais complexos em contraposição ao lugar de executor decorrente da perspectiva tecnicista (LUCARELLI, 2003).

5 Grau em que os alunos são participantes em seus próprios processos de aprendizagem, ou seja, os modos proativos que utilizam para adquirir habilidades acadêmicas, como estabelecer metas, selecionar e implantar estratégias e automonitorá-las (ZIMMERMAN, 2008).

6 Metodologia que se utiliza de atividades presenciais e não presenciais, tendo a tecnologia como aliada (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

2011). Dito isso, pretendemos inicialmente refletir sobre o comportamento humano na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC) para, posteriormente, abordar e refletir sobre a autoeficácia docente e suas relações com a aprendizagem estudantil.

## O comportamento humano

Para falar em autoeficácia, inicialmente, é necessário refletir sobre o comportamento humano. Tal abordagem está inserida na Teoria Social Cognitiva - TSC (apresentada por Albert Bandura - psicólogo cognitivo canadense), e assumida nesse texto. Essa Teoria defende que as pessoas são organismos ambiciosos e proativos e não apenas reativos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Adota a concepção da agência humana afirmando que as pessoas agem intencionalmente. Tal agência permite que os indivíduos ajam sobre o mundo, avaliem as consequências das suas ações e tenham controle sobre os seus comportamentos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Sendo dotados das características básicas da agência humana<sup>7</sup>, os indivíduos assumem um papel em seu desenvolvimento por meio da adaptação e renovação. Conseqüentemente, conseguem influenciar, moldar e controlar suas vidas (AZZI; POLYDORO, 2006). Três modos diferentes de agência humana são definidos na TSC: a pessoal, a delegada e a coletiva (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). No entanto, para a presente reflexão, focada na autoeficácia do professor e suas influências na aprendizagem ativa de estudantes universitários, decidiu-se mencionar as duas que, aparentemente, possuem maior preponderância (a pessoal e a coletiva).

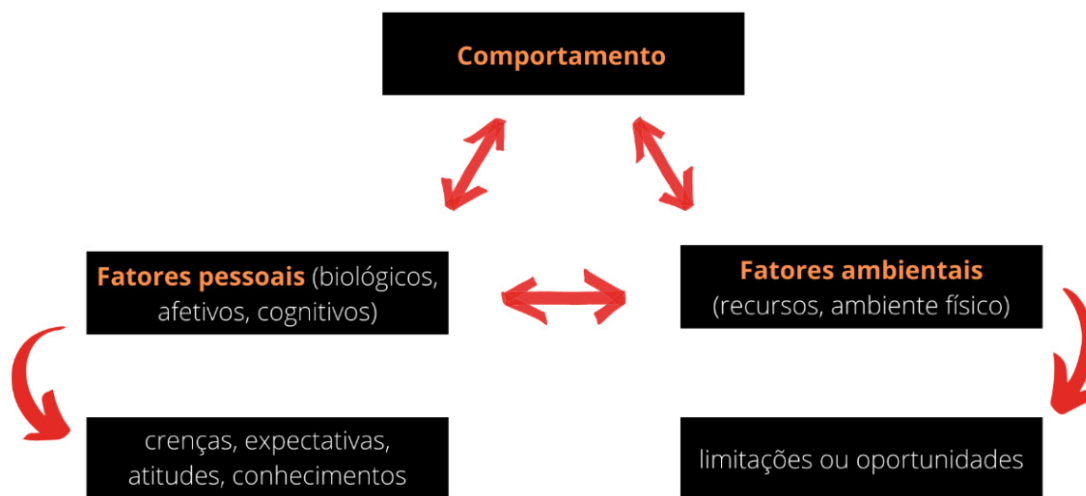
A agência pessoal, como o nome já diz, aborda os processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de escolha pessoal do indivíduo para alcançar os próprios objetivos. Já a agência coletiva, são as crenças do poder coletivo no bem comum, nas interações grupais. Ações em conjunto por meio de uma crença comum e com funções semelhantes às da agência pessoal (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Acredita-se que ela pode estar colaborando para que o professor ofereça atividades de aprendizagem e trabalho em equipe, pois se ele acredita e tem desenvolvida a agência coletiva, provavelmente, terá facilidade em focar nela durante a sua prática.

Seguindo os autores mencionados, para a TSC, o comportamento humano está arraigado em sistemas sociais havendo interdependência, reciprocidade e recursividade atribuídas aos fatores pessoais e ambientais. Na Figura 1, pode-se visualizar a reciprocidade triádica, a qual demonstra as influências e a interação constante entre os fenômenos pessoais, ambientais e o comportamento humano.

---

<sup>7</sup> Intencionalidade: atos intencionais, planos de ação; Antecipação: previsão de consequências prováveis por meio do pensamento antecipatório e a possibilidade de adotar cursos de ação diferenciados para produzir resultados esperados; Autorreatividade: autodirecionamento multifacetado para ligar a intenção - pensamento, à ação e Autorreflexão: ação com autoexame do funcionamento. Nesse momento o indivíduo decidirá se os fracassos serão motivadores ou desmoralizantes (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Figura 1. Reciprocidade triádica



Fonte: Elaborado pelas autoras, baseado em Bandura; Azzi e Polydoro (2008).

Nesse contexto, entende-se que toda a formação pessoal do indivíduo, os fatores biológicos, afetivos, cognitivos, as crenças, os conhecimentos e as atitudes estão em constante interação com o comportamento, o qual sofre essas influências. Da mesma forma, os fatores ambientais como os recursos e o ambiente físico. Assim, o indivíduo sofre as consequências das limitações ou oportunidades do ambiente.

Enfim, esse primeiro momento foi pensado para o entendimento do contexto do comportamento humano na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Na sequência, será abordada a autoeficácia que é compreendida como “um dos mecanismos-chave componentes da perspectiva de agência humana” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 18) e o enfoque será dado para a docência.

## **Autoeficácia docente e as relações com o processo de aprendizagem estudantil**

Na abordagem da TSC, é de fundamental importância entender o que significa a autoeficácia para, posteriormente, refletir sobre a autoeficácia docente. Valverde Riascos (2011, p. 241), em sua tese, selecionou e apresentou alguns estudos que trouxeram conceitos de autoeficácia. Todos fundamentam-se em obras de Bandura e mencionam a autoeficácia como sendo o julgamento do indivíduo sobre sua própria capacidade de realizar algo.

Na mesma perspectiva, Azzi; Polydoro e Bzuneck (2006, p. 151) referem-se à autoeficácia docente como as “crenças sobre sua própria capacidade para ensinar e promover a aprendizagem”. Ela influencia as escolhas do comportamento humano (VALVERDE RIASCOS, 2011). Sendo assim, afirma-se que, as expectativas de eficácia vão determinar quanto esforço os professores vão dispor e por quanto tempo irão

persistir quando encontrarem desafios na trajetória. Ou seja, quanto maior a autoeficácia, mais esforços serão realizados para atingir os objetivos (BANDURA, 1977; AZZI; POLYDORO, 2006).

Diante do exposto, dando enfoque para os professores, infere-se que o comportamento deles (agência pessoal) segue o exemplificado na Figura 1, pois é o resultado da interdependência com os fatores pessoais e ambientais. E, nesse contexto, Valverde Riascos (2011), pontua alguns fatores internos do professor que possuem efeitos no sentimento de autoeficácia: o gênero, características do professor, experiência docente, nível de preparação e formação acadêmica. Já como fatores externos, menciona as características do grupo, a colaboração entre os professores, condutas interativas, reconhecimento e apoio da gestão, idade dos estudantes, rendimento e tamanho da turma.

Enfim, os docentes possuem suas crenças pessoais e as características da agência humana (já mencionadas anteriormente) tão necessárias para a atuação profissional. Por meio delas, possuem a capacidade da intencionalidade, da antecipação, da autorreatividade e da autorreflexão, tão necessária para o planejamento e reflexão da prática pedagógica. Também contam com a agência coletiva na atuação universitária, pois esse é um local onde se almejam soluções conjuntas. É o sentimento de autoeficácia coletiva que vai contribuir com o planejamento institucional e para a construção de um clima e um ambiente propício de aprendizagem (VALVERDE RIASCOS, 2011). Vai auxiliar os profissionais a assumirem seus papéis e a trabalharem juntos, buscando o bem comum (BANDURA; AZZI; POLYDORO 2008).

No entanto, professores com hábitos mais individuais vão sentir um pouco de dificuldades nesse processo. Mas, é questão de adaptação e de colocar a agência pessoal em ação, para dar conta do desafio da agência coletiva tão importante nas atividades docentes (BANDURA; AZZI; POLYDORO 2008). Para Yang (2021), a autoeficácia pessoal e a coletiva estão ligadas positivamente.

Complementando o exposto, entende-se importante explicar como as crenças de autoeficácia são formadas e continuamente revistas (AZZI; POLYDORO, 2006). Essas crenças são construídas a partir de quatro fontes de informações (BANDURA, 1977) expostas no Quadro 1.

Quadro 1. Fontes de autoeficácia

<b>Fonte</b>	<b>Surgem de...</b>	<b>Comentários</b>
Realizações de desempenho	Experiências: de sucesso ou de fracasso	Tais experiências podem servir para a reflexão e motivação do professor, bem como, para melhorias das práticas
Experiência vicária	Observação de modelos - inspiração	Inspiração em palestrantes, colegas de trabalho, professores de sua trajetória, de filmes...
Persuasão verbal	<i>Feedback</i> – retorno das ações	Pode servir para motivar, mas também para desmotivar. Depende de como será dado e recebido (BOSWELL, 2016).
Estados fisiológicos	Alegria, satisfação, estresse, ansiedade, tensão, dor, estados de humor	Possivelmente, docentes satisfeitos e alegres irão agir de forma diferente de outros que estejam com dor, tristes, ansiosos...

Fonte: As autoras, com base em Bandura (1977), Azzi e Polydoro (2006) e Bandura; Azzi e Polydoro (2008).

O Quadro 1 demonstra as quatro fontes de informação que alimentam a percepção de autoeficácia. Entretanto, embora elas influenciem diretamente as expectativas de eficácia do professor, também podem existir outras variáveis preditoras (pessoais e ambientais) que, em graus diferentes, podem ter efeitos sobre o professor (VALVERDE RIASCOS, 2011).

Partindo do que já foi exposto, acredita-se importante reafirmar que, a autoeficácia é uma variável que media a prática do professor, tendo em vista que toda a ação humana está impregnada, em algum grau, de autoeficácia pessoal (VALVERDE RIASCOS, 2011). Por isso, para o autor citado, bem como para Wookfolk (2007), representa papel importante nas práticas pedagógicas (estratégias de ensino, decisões metodológicas, e motivação do professor) e, com grande recorrência, com o rendimento dos estudantes.

Nesse contexto, Merino (2014) pontua que existem evidências de que há influência da autoeficácia no desenvolvimento profissional dos professores. Da mesma forma, para o autor, a autoeficácia docente exerce papel importante na universidade quando ajuda os estudantes a melhorarem suas habilidades, a motivação e os resultados. Ou seja, quando colabora para uma aprendizagem de qualidade. A mesma perspectiva é defendida por Guanin-Fajardo e Barranquero (2022). Tanto é verdade que Azzi e Polydoro já em (2006) estruturaram seus estudos na relação entre crenças e ação docente, por acreditarem nessa importante relação.

Os autores Jácquez e Cázares (2018) observaram uma associação positiva entre o nível de autoeficácia do professor (alta autoeficácia na autoavaliação docente) e o seu desempenho (alta avaliação realizada pelos estudantes). A confiança nas atividades de ensino manifestou-se no planejamento, envolvimento dos alunos, interação em aula e avaliação da aprendizagem. Além disso, os professores apresentam-se perseverantes, resilientes, com alto desempenho e estratégicos (REYES-CRUZ; PERALES-ESCUADERO, 2016).

Complementa-se ainda, com as características de superação e confiança, (BRESSA; MURGO; SENA, 2021) como também, engajamento, determinação, dedicação, energia, inspiração e entusiasmo (YANG, 2021). Recebem avaliação positiva de suas habilidades, são criativos, utilizam diferentes estratégias de ensino e são reflexivos (JÁCQUEZ; CÁZARES, 2018). Conforme Woolfolk (2007), proporcionam aos estudantes um clima positivo e um papel ativo no processo de aprendizagem, dedicando a eles o sucesso acadêmico. Têm expectativas positivas dos discentes, dominam o conteúdo, planejam com cuidado, demonstram respeito pelos participantes da classe, levam em consideração o ritmo de cada um (modificam o planejamento, se necessário for). Dão o feedback avaliativo e analisam sistematicamente a docência.

Nos estudos de Escobar; Morales e Klimenko (2018), foi verificado que, conforme o nível de autoeficácia, os professores faziam uso de diferentes estratégias de ensino<sup>8</sup>. Por isso, a opinião dos autores é que, o sentir-se capaz de atuar com qualidade é um fator importante. Corroborando, Iaochite (2011, p. 827) menciona que “o comportamento do professor é continuamente mediado por suas

---

<sup>8</sup> Processos e técnicas para favorecer a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem (CUNHA, 2006).

convicções acerca de suas capacidades e habilidades para promover aprendizagens significativas para os alunos, ainda que em condições nem sempre favorecedoras”.

Nesse sentido, entende-se importante que haja uma intervenção no sentido de fortalecer as crenças dos docentes, pois foi encontrada, nos estudos de Merino (2014), uma relação direta e positiva entre o desenvolvimento profissional<sup>9</sup> e a autoeficácia docente do professor universitário. No Quadro 2, apresenta-se algumas estratégias, trazidas pelos autores mencionados, que podem auxiliar na autoeficácia docente e, conseqüentemente, no desempenho estudantil.

Quadro 2. Estratégias institucionais que podem auxiliar a autoeficácia docente

<b>Estratégias</b>	<b>Referências</b>
Estímulo e apoio, por parte da gestão das instituições, para que não haja sentimento de solidão na tarefa educacional.	(MESURADO; LAUDADIO, 2019)
Apoio no ambiente de trabalho, pois a falha nesse quesito pode ser responsável por uma diminuição do progresso individual.	(KHAN; NEVEU; MURTAZA, 2020)
Apoio e investimento institucional para o aprimoramento das práticas. A formação prévia apresentou efeito positivo nas crenças dos professores.	(GARCÍA; PÉREZ; LUCAS, 2021)
Motivação extrínseca	(REYES-CRUZ; MURRIETA-LOYO; PERALES-ESCUADERO, 2018)
Apoio institucional e recursos disponíveis para o desenvolvimento dos professores em meio de carreira.	(AWANDO; WOOD; CAMARGO; LAYNE, 2014)
Mais atenção aos professores, eles precisam ser auxiliados a construir a autoeficácia individual e coletiva.	(YANG, 2021)
Aumento de oportunidades para auxiliar na autoeficácia. Engajamento docente, workshops, programas de treinamento, grupos, interações entre os professores.	(BUTANI; DALLAGHAN, 2022)
Ações de formação oferecidas pelas instituições.	(GARCÍA; PÉREZ; LUCAS, 2021)
Estratégias de formação continuada de professores.	(LOBOS PEÑA, <i>et al</i> , 2021)
Oportunidades de crescimento profissional e pessoal para que melhorem o nível de desempenho no trabalho.	(DURRAHBOSWELL; AL-TOBASI; A'AQOULAH; AHMAD, 2016)
Gestão prestar atenção à promoção da inteligência emocional dos professores e seu senso de eficácia.	(ALAVINIA; KUROSH, 2012)
Programa de desenvolvimento que atenda diretamente às necessidades dos professores.	(YOUNG; KLINE, 1996)
Apoio institucional.	(WOLOSHYN <i>et al</i> , 2021)
Programas de desenvolvimento profissional, desde o início da docência.	(MERINO, 2014)
Desenvolvimento profissional, trocas de experiências com outros profissionais.	(ANDERSON, <i>et al</i> , 2019)

Fonte: As autoras

<sup>9</sup> 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).

Tanto que, quando não há recursos para apoiar os professores na melhoria do ensino, a solução fácil é a utilização de métodos de ensino mais tradicionais. Os estudos de Anderson *et al* (2019), mostraram que a maioria dos professores investigados indicaram a preferência por estratégias tradicionais de ensino, como palestra e apresentação expositiva com *powerpoint*, apesar de perceberem o valor das estratégias centradas no aluno. Ou seja, faltou a autoeficácia necessária para se envolverem nessas estratégias.

## Considerações finais

Em síntese, o texto apresenta argumentos de que o nível de autoeficácia docente influencia o processo de aprendizagem dos estudantes universitários, da mesma forma que o êxito na docência auxilia na autoeficácia do professor. Os autores consultados mostraram que a gestão institucional pode auxiliar nesse processo, com a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesse sentido, os argumentos apresentados podem guiar o planejamento, a fim de auxiliar a manutenção e o desenvolvimento de uma elevada autoeficácia docente. Os indícios são de que as consequências seriam professores que planejam, organizam e escolhem estratégias de ensino adequadas; experimentam métodos diferenciados; atuam de forma mais humanística, possuem tendência de assumirem riscos e experimentarem; proporcionam clima positivo para a aprendizagem; possuem persistência diante de alunos difíceis; exibem entusiasmo, compromisso, realização, entre outras características (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Enfim, diante de tais características docentes almejadas pela educação na atualidade, aborda-se a importância de estudos e esforços para trabalhar essa temática, institucionalmente. É importante que se diga que investir no desenvolvimento da autoeficácia docente pode ser uma das saídas mais efetivas no desenvolvimento de políticas públicas na área da Educação, pois, ao longo de décadas, muitos investimentos feitos em questões “acessórias” não resultaram em melhorias efetivas, por se centrarem em ações descorporificadas e estéreis, que não colocaram as pessoas em primeiro lugar.

Ainda que envolvam variáveis complexas como as apresentadas neste capítulo, só ao dar a devida atenção ao fator humano que engendra os processos de ensino e aprendizagem pode dar um sentido mais potente às possíveis soluções para os problemas educacionais atuais. Por isso acreditamos que a autoeficácia docente tem um valor inestimável nesse processo.

## Referências

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: <<https://doi.org/10.4304/tpls.2.5.956-964>>. Acesso em: 22 jun. 2022.



ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologiasativasparaumaeducaçãoinovadora:umaabordagemteórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDERSON, James C. *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. Disponível em: <<https://doi.org/10.5191/jiaee.2019.26108>> 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, out. 2014. . Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/s1529-212620140000019009>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

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

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Com a palavra, os organizadores. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 23-25.

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

\_\_\_\_\_. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, [s.l.], v. 84, n. 2, p. 191-215, mar. 1977. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>>. Acesso em: 29 jun. 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**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 1-8, 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03202-3> >. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRESSA, Rebeca Carvalho; MURGO, Camélia 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**, [s.l.], v. 45, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200130>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia 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.

\_\_\_\_\_. Verbete. Estratégias de Ensino. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. v.2. p. 453

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**, [s.l.], 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.

ESCOBAR, Annia Esther Vizcaino; MORALES, Karla López; KLIMENKO, Olena. Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. **Katharsis: Revista de Ciencias Sociales**, [s.l.], n. 25, p. 75-93, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259836>>. Acesso em: 4 nov. 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. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 34, n. 1, p. 28-47, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.17754>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

GUANIN-FAJARDO, Jorge Humberto; BARRANQUERO, Jorge Casillas. Contexto universitario, profesores y estudiantes: vínculos y éxito académico. **Revista Ibero-americana de Educação**, [s.l.], v. 88, n.1, p.127-146, mar.2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie8814733>>. Acesso em: 12 jul.2022.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 33, p. 825-839, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>>. Acesso em: 24 out. 2022.

JÁCQUEZ, Luis Fernando Hernández; CÁZARES, Delia Inés Cenicerros. Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? **Innovación Educativa**, [s.l.], v. 18, n. 78, p. 171-192, sep./dic. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

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. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/apps.12279>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-101

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**, [s.l.], v. 12, p. 1-10, apr. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642391>> Acesso em: 7 jul. 2022.

LUCARELLI, Elisa. Verbete. Protagonismo. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. v. 2. p. 432

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. 81-91, ago. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8972>>. 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, set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45

OLIVEIRA, Rosilene Souza de. **Metodologias Ativas: Estratégias para inovar suas aulas de forma simples e criativa**. Petrolina, PE: [s.n.], 2020.

PIRES, Carla Fernanda Ferreira. Anexo: O estudante e o ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 81-87

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. Disponível em: <<https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66008>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

\_\_\_\_\_; 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. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137884>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VALENTE, José Armando. Prefácio. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17

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. 963f. Tesis (Doctorado) - Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de Valencia, Valencia, 2011.

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. Disponível em: <<https://doi.org/10.20849/jed.v5i1.880>>. Acesso em: 2 jul. 2022.

WOOLFOLK, Anita. Las creencias de autoeficacia docente y su relación on los procesos de enseñanza y aprendizaje. *In*: NAVARRO, Leonor Prieto. **Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente**. Madrid: Narcea Ediciones, 2007. p. 111-144

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

YOUNG, Kathy J.; KLINE, Theresa J. B. Perceived self-efficacy, outcome-efficacy and feedback: their effects on professors' teaching development motivation. **Canadian Journal Of Behavioural Science**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 43-51, jan. 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0008-400x.28.1.43>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ZIMMERMAN, Barry J. Investigating Self-Regulation and Motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, [s.l.], v. 45, n. 1, p. 166-183, mar. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>>. Acesso em: 16 nov. 2022.