

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sônia Suzana Farias Weber

**CONDIÇÕES PERCEBIDAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Santa Maria, RS,
2020

Sônia Suzana Farias Weber

**CONDIÇÕES PERCEBIDAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do Grau de **Doutora em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Santa Maria, RS
2020

Weber, Sônia Suzana Farias
CONDIÇÕES PERCEBIDAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO / Sônia Suzana Farias Weber.- 2020.
350 p.; 30 cm

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Autoeficácia 2. Motivação Docente 3. Trabalho
Docente 4. Ensino Médio I. Terrazzan, Eduardo Adolfo
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

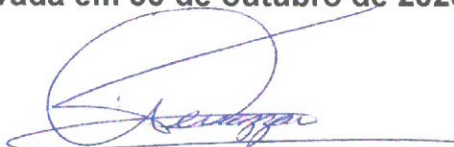
Declaro, SÔNIA SUZANA FARIAS WEBER, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Sônia Suzana Farias Weber

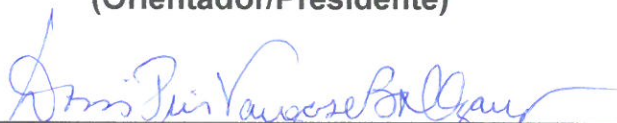
**CONDIÇÕES PERCEBIDAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do Grau de **Doutora em Educação**.

Aprovada em 30 de outubro de 2020:



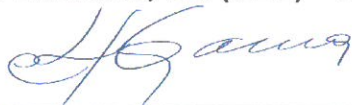
**Eduardo Adolfo Terrazzan, Dr. (UFSM) - Videoconferência
(Orientador/Presidente)**



Dóris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM) - Videoconferência



José Aloyseo Bzuneck, Dr. (UEL) - Videoconferência



Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM) - Videoconferência



Selma de Cássia Martinelli, Dra. (UNICAMP) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2020

Dedico este trabalho aos meus pais: Aldorema e Luiz Carlos Farias.

Os quais são incansáveis!

Proporcionaram-me a vida, o aprendizado, a formação, enfim, acreditaram no ser humano e na profissional que hoje me constitui, com seu apoio, cuidado e acolhimento.

À minha amada filha Vitória, pelo amor incondicional.

Parceira de minha vida desde sua chegada, possibilitou o aprendizado e crescimento, juntas, superando nossos maiores desafios e limitações, com persistência, motivação e desapego.

A vocês minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à Deus, sob todas as coisas, pela oportunidade de continuar aprendendo nesta vida ... a ouvir 'o som do silêncio,' no diálogo comigo mesma, na busca de completar as páginas desta existência.

Ao meu eterno e querido Mestre da Educação e também orientador, prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan, pelos muitíssimos ensinamentos, os quais proporcionaram muitas aprendizagens ao longo desta trajetória de vida profissional, mais de 20 anos ...

À Banca, composta pelos(as) professores(as): Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan, Dra. Helenise Sangoi Antunes, Dr. José Aloyseo Bzuneck, Dra. Luciana Bagolin Zambon, Dra. Maria Eliza Rosa Gama e Dra. Selma de Cássia Martinelli, pelas valiosíssimas contribuições e sugestões neste trabalho, meu agradecimento.

Aos queridos colegas do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC, em especial à Kauana, pela parceria nas produções e trocas, Fernanda e Liane, juntas desde o princípio, e demais colegas, alguns dos quais caminhamos por um breve período de tempo.

À minha família pelo apoio incondicional, compreensão com as ausências, em especial minha filha Vitória, meus pais Luiz Carlos e Aldorema Farias, por todo o suporte proporcionado, sem o qual este trabalho não se concretizaria.

Aos meus queridos colegas e amigos de trabalho, da equipe gestora do Colégio Estadual Manoel Ribas (2016-2020), os quais sempre me apoiaram nos momentos de maior necessidade, incondicionalmente, no tempo e ausências ao longo destes quatro anos.

Aos queridos professores das Escolas da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino de Santa Maria/RS, atuantes no Ensino Médio, cuja contribuição foi imprescindível nesta pesquisa, meu eterno agradecimento.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma das mais bem conceituadas Universidades Públicas deste país, agradeço a vaga e as oportunidades, possibilitando-me a caminhada de aprendizagem ao longo deste Doutorado.

O Som do Silêncio

*Olá escuridão, minha velha amiga
Eu vim para conversar com você novamente
Por causa de uma visão que se aproxima suavemente
Deixou suas sementes enquanto eu estava dormindo
E a visão que foi plantada em minha mente
Ainda permanece
Dentro do som do silêncio*

(Paul Simon)

RESUMO

CONDIÇÕES PERCEBIDAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

AUTORA: Sônia Suzana Farias Weber
ORIENTADOR: Eduardo Adolfo Terrazzan

Nesta pesquisa, buscamos *caracterizar os fatores ligados à atuação docente com possíveis influências sobre a motivação e autoeficácia de professores da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino/RS atuantes no Ensino Médio*, nas Escolas da Rede Escolar Pública Estadual (REPE), de Santa Maria/RS, em resposta ao problema de pesquisa: *Que aproximações podem ser estabelecidas entre as crenças de autoeficácia de professores do Ensino Médio na organização do trabalho docente e o tempo de prática profissional?* As fontes de informações foram: (1) *sujeitos*: professores atuantes nas Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) da REPE, em Santa Maria/RS, abrangência da 8ª CRE; (2) *documentos*: Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos. Em espaços do tipo: (1) sessões de planejamento didático-pedagógico (individual e coletivo), (2) reuniões pedagógicas de professores para estudo, organização e planejamento, realizadas em EPEM. Os instrumentos para coleta de informações: (1) *questionários*, (2) *entrevista* do tipo *grupo focal*; para organização, tratamento e análise das informações, utilizamos: (1) roteiro para análise textual dos documentos, (2) teoria fundamentada nos dados, para a entrevista e questionário misto, com questões abertas e em escala *Likert* (1 a 5 pontos); aplicamos 150 questionários aos professores das três EPEM, de duas maneiras: (1) usamos o *google* formulários, enviando por e-mail; (2) físico, entregue em mãos; obtendo retorno de apenas 57 questionários, via *google forms*; realizamos uma entrevista mista (grupo focal) com 12 professores, em uma EPEM. Como constatações da pesquisa, em relação às afirmações dos professores, evidencia-se que: o maior percentual docente (68,4%) está distribuído na fase de Experimentação ou Diversificação da carreira profissional, cujo tempo de experiência é 07 a 25 anos. As crenças que possuem na capacidade de realizar seu trabalho estão relacionadas ao tempo de experiência profissional e à satisfação com o trabalho na escola. Os motivos apresentados para realizar o trabalho docente, referem-se ao tempo que dedicam aos estudos, a resolver os problemas enfrentados na classe, às mudanças positivas no comportamento dos alunos, à satisfação com as condições na escola para o exercício da profissão, à valorização pelos alunos das atividades ou tarefas programadas para aprendizagem, à tomada de decisões para enfrentar dificuldades e solucionar problemas e ao engajamento na busca de solução aos diferentes desafios diários. A relação estabelecida entre os ciclos de vida profissional e a motivação para desenvolver o trabalho docente, cujas experiências nas diferentes fases da carreira profissional docente, contribuem para o redelineamento da profissão, são: a estabilidade, diversidade, expansão e compromisso profissional, fortalecendo a empatia pelos alunos, proporcionando satisfação, crescimento profissional e humano. Os elementos que *caracterizam as crenças de autoeficácia dos professores no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho*, constituem o conjunto de práticas cotidianas, essências na função docente, tais como: planejar estratégias de ensino e aprendizagem, considerando as diferenças e tempos individuais dos alunos; escolha dos métodos e estratégias mais adequadas, com diferentes abordagens e explicações; a condução das aulas, com calma e serenidade; auxiliar os alunos a superar dúvidas, falta de ânimo e vontade para os estudos; planejar espaços para perguntas e esclarecimento de dúvidas; trabalhar em conjunto (colegas e equipe pedagógica); acreditar que seu trabalho é eficaz; comprometer-se com a proposta curricular da escola; estabelecer boas relações de trabalho com a equipe gestora, alunos e colegas professores; apresentar disposição e espontaneidade para desenvolver as atividades docentes. Assim, a motivação para o trabalho docente, inicia por planejar o ensino de aprendizagens significativas aos alunos. Concluímos que a *autoeficácia dos professores* está na *disposição e satisfação* para organização, planejamento e promoção das atividades, sendo as crenças de autoeficácia, condições indispensáveis para se engajar e comprometer-se com a função docente no desempenho das atividades profissionais.

Palavras-chave: Autoeficácia. Motivação Docente. Trabalho Docente. Ensino Médio.

ABSTRACT

PERCEIVED CONDITIONS ABOUT THE ORGANIZATION OF TEACHING WORK AND BELIEFS OF SELF-EFFICACY OF HIGH SCHOOL TEACHERS

AUTHOR: Sônia Suzana Farias Weber
ADVISOR: Eduardo Adolfo Terrazzan

In this research, we seek to characterize the factors related to teaching performance with possible influences on the motivation and self-efficacy of teachers from the State Public School Network of Teaching / RS working in high school, in the State Public School Network (REPE), from Santa Maria / RS, in answer to the research problem: *What approximations can be established between the beliefs of self-efficacy of high school teachers in the organization of teaching work and the time of professional practice?* The sources of information were: (1) subjects: teachers working in the Public High Schools (EPEM) of REPE, in Santa Maria/RS, scope of the 8th CRE; (2) documents: School Regulations and Pedagogical Political Projects. In spaces of this type: (1) didactic-pedagogical planning sessions (individual and collective), (2) pedagogical meetings of teachers for study, organization and planning, held at EPEM. The tools for collecting information: (1) questionnaires, (2) focus group type interview; for organization, treatment and information analysis, we use: (1) script for textual analysis of documents, (2) theory based on data, for the interview and mixed questionnaire, with open questions and Likert scale (1 to 5 points); we applied 150 questionnaires to teachers of the three EPEM, in two ways: (1) we use google forms, sending by e-mail; (2) physical, delivered by hand; getting feedback from only 57 questionnaires, via google forms; we conducted a mixed interview (focus group) with 12 teachers, in an EPEM. As research findings, in relation to teachers' statements, it is evident that: the highest percentage of teachers (68.4%) is distributed in the Experimentation or Diversification phase of the professional career, whose time of experience is 07 to 25 years. The beliefs they have in the ability to do their work are related to the length of professional experience and job satisfaction at school. The reasons given for carrying out the teaching work, refer to the time they dedicate to their studies, to solve the problems faced in the class, to the positive changes in the students' behavior, to satisfaction with the conditions at school for the exercise of the profession, to the valorization by students of activities or tasks scheduled for learning, making decisions to face difficulties and solving problems, and engaging in the search for solutions to different daily challenges. The relationship established between professional life cycles and the motivation to develop teaching work, whose experiences, in the different stages of the teaching professional career, contribute to the redefinition of the profession, are: stability, diversity, expansion and professional commitment, strengthening empathy for students, providing satisfaction, professional and human growth. The elements that characterize teachers' self-efficacy beliefs in planning and developing their work, constitute the set of everyday practices, essences in the teaching function, such as: plan teaching and learning strategies, considering the differences and individual times of students; choice of the most appropriate methods and strategies, with different approaches and explanations; conducting classes, calmly and serenely; help students overcome doubts, lack of courage and desire for studies; plan spaces for questions and clarification of doubts; work together (colleagues and teaching team); believe that your work is effective; commit to the school's curriculum proposal; establish good working relationships with the management team, students and fellow teachers; present willingness and spontaneity to develop teaching activities. Thus, the motivation for teaching work, begins by planning to teach students significant learning. We conclude that the teachers' self-efficacy is in the disposition and satisfaction for the organization, planning and promotion of the activities, being the beliefs of self-efficacy, indispensable conditions to engage and commit to the teaching function in the performance of professional activities.

Keywords: Self-efficacy. Teacher motivation. Teaching work. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo triádico de influências.....	91
Figura 2 - Relação entre motivação e ação docente	97
Figura 3 - Mapa de localização do município de Santa Maria/RS - Brasil.....	142
Figura 4 - Mapa de divisão das regiões de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação no Rio Grande do Sul.....	143
Figura 5 - Mapa de “quantos somos” em 2020 na REPE do RS/Brasil.....	144
Figura 6 - Mapa de identificação dos 23 municípios de abrangência da 8ª CRE - Santa Maria - RS.....	145
Figura 7 - Regiões de Santa Maria/RS – localização das Escolas de EM.....	152
Figura 8 - Ciclo representativo: aproximações entre as fontes de influência da autoeficácia e as fases da carreira profissional docente	251

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Períodos ou etapas do desenvolvimento adulto - Transição - Idade dos professores/anos.....	75
Quadro 2 -	Ciclos de vida dos professores.....	78
Quadro 3 -	Divisão das fases e tempos da carreira profissional aliados aos ciclos de vida docente, de acordo com o tempo de experiência profissional.....	80
Quadro 4 -	Artigos identificados e selecionados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) – Educação A1.....	122
Quadro 5 -	Artigos identificados e selecionados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) – Psicologia A1.....	123
Quadro 6 -	Artigos identificados e selecionados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) - Psicologia A2.....	124
Quadro 7 -	Elementos que caracterizam as intenções da pesquisa.....	146
Quadro 8 -	Escolas de Ensino Médio pertencentes a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ªCRE) – Santa Maria/RS.....	149
Quadro 9 -	Distribuição dos professores do EM segundo: o sexo, a faixa etária e Instituições de Ensino que trabalha.....	176
Quadro 10 -	Formação dos docentes e componentes curriculares de atuação.....	177
Quadro 11 -	Tempo de formação e atuação docente.....	178
Quadro 12 -	Distribuição dos professores de acordo com o tempo de experiência profissional docente e a fase correspondente na carreira docente.....	183
Quadro 13 -	Distribuição dos professores de acordo com o tempo de experiência profissional docente e o ciclo de vida profissional.....	184
Quadro 14 -	Aproximações entre as crenças de autoeficácia dos professores do EM e o tempo de experiência profissional docente.....	252

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPEM	Escolas Públicas de Ensino Médio
ERLE	Estudo de Revisão de Literatura Especializado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PAPFC	Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular
PEE	Plano Estadual de Educação
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
REPE	Rede Escolar Pública Estadual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
TSC	Teoria Social Cognitiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	27
INTRODUÇÃO.....	42
1. O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	50
1.1. O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO	57
1.2. AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E O REFLEXO NO TRABALHO DOCENTE	64
2. OS CICLOS DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES	71
2.1. OS CICLOS DE VIDA PESSOAL	73
2.2. FASES DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE	80
2.3. LIMITES E POSSIBILIDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE	85
3. A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)	90
3.1. A MOTIVAÇÃO	96
3.2. AUTOEFICÁCIA DOCENTE	103
3.3. AUTOEFICÁCIA: CONCEITO CHAVE DA AGÊNCIA PESSOAL	106
3.3.1. Influências das crenças de autoeficácia no funcionamento humano.....	110
4. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADEMICO CIENTÍFICA REFERENTE À AUTOEFICÁCIA DOCENTE	115
5. CAMINHOS PERCORRIDOS	139
5.1. NATUREZA DA PESQUISA QUALITATIVA EM NOSSA INVESTIGAÇÃO	140
5.2. INTENÇÕES DA PESQUISA: OBJETIVO, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	145
5.3. FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÃO	148
5.3.1. Critérios para escolha da amostra de pesquisa	148
5.4. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	153
5.4.1. Questionários	155
5.4.2. Grupo Focal	158
5.4.3. Roteiro para Análise Textual	160
5.5. PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	161
5.5.1. Análise de Conteúdo	161
5.5.2. Teoria Fundamentada	163
5.6. VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	166

5.7.	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA - REDE ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL (REPE)	167
6.	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DA REDE ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL (REPE) DE ENSINO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE...	174
6.1.	DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO (EPEM) DE SANTA MARIA/RS EM RELAÇÃO ÀS FASES DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE.....	175
6.1.1.	Primeira questão de pesquisa.....	175
6.1.2.	Resultados e discussões	179
6.2.	CRENÇAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO (EPEM) NA CAPACIDADE DE REALIZAR O TRABALHO DOCENTE DE ACORDO COM O TEMPO NA PROFISSÃO	188
6.2.1.	Segunda questão de pesquisa.....	188
6.2.2.	Discussão dos resultados da categoria: Autoeficácia dos professores para a gestão de classe	192
6.2.3.	Discussão dos resultados da categoria: Crenças de autoeficácia dos professores para envolver os alunos nas atividades de ensino e aprendizagem	195
6.2.4.	Discussão dos resultados da categoria: Satisfação dos professores quanto às condições possibilitadas para o exercício da profissão docente	202
6.3.	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA ESTABELECEM RELAÇÃO ENTRE OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL E A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES EM DESENVOLVER O TRABALHO DOCENTE	206
6.3.1.	Terceira questão de pesquisa.....	206
6.3.2.	Discussão dos resultados da categoria: Contribuições que as experiências de trabalho propiciaram para a carreira profissional, nos aspectos referentes a estabilidade e diversidade da prática docente	209
6.4.	ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO	225
6.4.1.	Quarta questão de pesquisa.....	225
6.4.2.	Discussão dos resultados da categoria: Planejamento da prática docente	230
6.4.3.	Discussão dos resultados da categoria: Crenças dos professores no desenvolvimento do trabalho docente	240
6.4.4.	Discussão dos resultados da categoria: Profissionais considerados modelos aos professores durante o processo de formação e constituição docente	245
6.5.	APROXIMAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E O TEMPO DE TRABALHO DOCENTE	249
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
	REFERÊNCIAS	274
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	288

APÊNDICES	293
APÊNDICE A - QUADRO SÍNTESE - INFORMAÇÕES COLETADAS EM ARTIGOS DE PAC – ERLE	294
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FÍSICO APLICADO AOS PROFESSORES DAS EPEM - SANTA MARIA/RS	312
APÊNDICE C - FICHA DE AVALIAÇÃO - INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO – COMITÊ DE JUÍZES	320
APÊNDICE D - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL - PROFESSORES DAS EPEM DA REPE	323
APÊNDICE E - TABULAÇÃO POR REPRESENTAÇÃO GRÁFICA - PROFESSORES DAS EPEM DA REPE	325
APÊNDICE F - QUADRO REPRESENTATIVO - CATEGORIAS DE ANÁLISE – TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA	327
APÊNDICE G - QUADRO REPRESENTATIVO - CATEGORIAS DE ANÁLISE – QUARTA QUESTÃO DE PESQUISA	334
ANEXOS	337
ANEXO A - QUADRO MODELO RELATO DE PESQUISA EMPÍRICA (RPE) – ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA (ERLE)	338
ANEXO B - QUADRO MODELO ENSAIO TEÓRICO-CONCEITUAL (ETC) – ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA (ERLE)	340
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES DAS EPEM – SANTA MARIA/RS	344
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EQUIPE DIRETIVA DAS EPEM – SANTA MARIA/RS	347

APRESENTAÇÃO

A seguir, conto um pouco de minha história de vida profissional, que se integra e é influenciada pela história pessoal, como parte da caminhada de vida e de formação profissional na área educacional, as quais foram determinadas pelas contribuições das experiências educativas, vivenciadas ao longo da trajetória pessoal. As aprendizagens acadêmicas e científicas, fundamentaram significativamente a construção própria da identidade profissional docente hoje constituída, da qual é parte constante a curiosidade e a inquietude, provenientes da necessidade de satisfação intelectual, aliadas à disposição em ser uma permanente aprendiz.

A narrativa identifica a escolha profissional realizada, ligada aos elementos que constituíram minhas vivências e experiências, provenientes do meio educacional, as quais despertaram a curiosidade em aprender e desenvolver habilidades e competências profissionais que hoje domino; bem como à aspiração pela investigação e pela descoberta, fruto da necessidade de compreender muitos aspectos relacionados à prática e ao exercício da profissão docente. No ensino, as possibilidades que se formaram em mediar as aprendizagens na educação básica, ocorreram aplicando e relacionando os conhecimentos científicos, ou mesmo aqueles que se constituíram pelas experiências cotidianas, por meio da orientação e do acompanhamento dos sujeitos em processo de formação no ensino médio.

Ao longo da narrativa, descreverei alguns fatos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, apontando de que forma os elementos que constituem nossa história de vida pessoal colaboraram para a construção da profissionalização na docência. Tais modelos vivenciados, perpassam pelo antes e durante o momento de realizar nossas escolhas profissionais, bem como as atividades desenvolvidas ao longo do processo de formação inicial, na licenciatura em Matemática e Física e após, na formação continuada, realizada em cursos de curta e longa duração, tais como a Pós Graduação - Especialização e Mestrado, dando sequência no Doutorado.

As reflexões, ações, considerações e avaliações realizadas durante essa caminhada e a escolha pelo trabalho de ensino na educação básica se constituíram nos pilares desta construção profissional, a qual foi se integrando e configurando ao trabalho educacional no processo de organização e planejamento docente. Inicialmente, como professora em sala de aula e posteriormente, no desempenho da

função de coordenadora pedagógica, como membro da equipe de gestão educacional, em um dos maiores Colégios de Ensino Médio da região de Santa Maria/RS. A escolha pela profissão docente e posterior trabalho com as disciplinas de ensino de Física e Matemática, estão fortemente relacionadas às vivências e exemplos que apresento de minha família, constituída essencialmente por professores da educação básica, nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Outra parte, deve-se ao período de formação inicial no Ensino Médio (EM), no qual ocorreu o primeiro contato com a realidade educacional, em ambas as disciplinas, cuja formação nessa etapa não poderia considerar satisfatória, devido à falta de contextualização e significação dos conteúdos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

A construção da minha trajetória de vida pessoal e profissional, tem início nos primórdios de minha infância, quando ainda criança com sete anos de idade acompanhava meu pai professor, com grande encantamento, ao realizar o planejamento de suas aulas. Minha mãe, merendeira da escola e também organizadora, realizava as atividades com muito zelo e dedicação, apesar de jamais ter recebido salário para desempenhar essas funções. O começo da alfabetização ocorreu em uma escolinha do interior, multisseriada de 1ª a 4ª série, localizada no pátio de nossa casa, sendo meu pai o professor nos dois primeiros anos de estudos 1ª e 2ª séries, nos anos de 1978 e 1979. Nesse período, não sabia se meu pai era professor ou se meu professor era pai, pois na ingenuidade e pureza infantil não distinguia nem separava as “funções” exercidas por ele, pois como filha do professor deveria de “ser o exemplo de aluna em sala de aula”, exemplo para o qual eu não possuía compreensão, pois naquele momento gostaria apenas de ser criança, sem carregar esse rótulo.

Lembranças que marcaram toda minha vida, como recordar-me de vê-lo à noite preparando aulas e construindo materiais didáticos, como fichas com diferentes desenhos e representações, letras correspondentes para a alfabetização. Essas atividades eram desenvolvidas quando ele não estava “trabalhando”, pois, além de lecionar, também era agricultor, em turno inverso. Em meu imaginário, pensava quando tais brinquedos iriam ser utilizados em nossas aulas. Mas, para minha surpresa, não eram destinadas à turma e série que frequentava, então 2ª série, mas sim para seu estágio final no curso de Magistério, desenvolvido na 1ª série do ensino fundamental, turma que minha irmã mais jovem frequentava, pois meu pai ainda desenvolvia nesse tempo seu estágio curricular obrigatório no magistério. Com início

na carreira docente aos 17 anos de idade, com apenas o ensino fundamental completo, ou primeiro grau na época, vindo mais tarde cursar o curso técnico de magistério, nos períodos de férias escolares em regimento de internato.

Desconhecia que, posteriormente, ao rememorar estes fatos históricos que compuseram minha vida, tais fatos se constituiriam os marcos iniciais para o processo de escolha da docência, uma vez que essas vivências e imagens sempre fizeram parte de nosso cotidiano familiar como algo natural, que muito nos orgulhava e emocionava.

No ano de 1980, com oito anos de idade, fixamos residência em Santa Maria/RS, para que meu pai pudesse cursar a licenciatura em Física, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, enquanto eu e meus irmãos dávamos sequência aos estudos no ensino fundamental, em escolas da rede pública municipal e rede privada. No ano de 1987, ingresso no ensino médio na rede pública estadual de ensino, no Colégio que hoje desenvolvo minhas atividades profissionais. Posteriormente, em 1992, ingresso no ensino superior na rede privada, prosseguindo minha formação; passado um tempo de formação e de experiência na docência, dou início, em 2005, na Pós Graduação, no Mestrado em Educação na rede pública federal. Referente a estes fatos e ocorrências, discorrerei a seguir ao longo da apresentação.

Assim, a partir do ingresso no curso superior de Licenciatura em Matemática e Física, da então Universidade Franciscana – UNIFRA, obtendo a titulação no ano de 1998. Em minha formação no ensino superior, à prioridade foi para o ensino da Matemática em detrimento ao ensino de Física, embora a habilitação ao concluir o curso fosse para lecionar ambas as disciplinas na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), ficando assim o sentimento de não estar preparada para a docência na disciplina de Física.

Ironicamente, em termos de oportunidades profissionais, o campo de trabalho que melhor se caracterizava com mais oportunidades, era no ensino de física, havendo maior carência de professores com formação e competência para ensinar a disciplina. Imediatamente após à conclusão do curso, já estava atuando como professora de Física no Ensino Médio, onde até hoje permaneço. Em 2012, assumo a coordenação pedagógica do Colégio Estadual Manoel Ribas, colégio de Ensino Médio.

Profissionalmente, minhas atividades docentes iniciaram-se em 1996, ainda durante a graduação, em um Colégio de Educação Básica da rede privada, como Professora de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental. No ano em que

me formei, 1998, assumi um contrato temporário como professora do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Física, pela Secretaria Estadual de Educação / 8ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação, na Escola Estadual de Educação Básica Dom Pedro I, no município de Quevedos/RS, tornando-me professora efetiva via concurso público nos anos de 2000 e 2001, permanecendo nesta instituição como docente destas disciplinas até o ano de 2004. Além disso, complementava carga horária na disciplina de Física em outra instituição, o Colégio Estadual Manoel Ribas – Colégio de Ensino Médio em Santa Maria/RS (totalizando quase 60 horas de trabalho semanais), permanecendo neste até os dias atuais.

Ao iniciar a prática em sala de aula, questionava-me sobre a metodologia de trabalho desenvolvida, com muitas dúvidas e incertezas, principalmente quanto ao papel do conhecimento escolar desenvolvido, bem como a função da Escola e de minha disciplina neste contexto transmissivo, de conteúdos sem fim e sem uma finalidade específica. Os conteúdos abordados não passavam do nível básico ou conceitual do conhecimento, sem qualquer relação com a vida cotidiana do aluno ou que o situasse no mundo real vivenciado, ocorrendo, assim, apenas repasse de conteúdos seguindo a sequência dos livros didáticos, utilizados em sua maioria como livro texto, fonte única do conhecimento desenvolvido, sem questionamentos ou seleção do que realmente era importante para a vida presente e futura, dos alunos, ou alguma relação entre o conhecimento científico e o cotidiano deles.

Com o passar do tempo, surgiu a oportunidade de repensar e rever tal metodologia de trabalho, bem como os instrumentos utilizados na prática de sala de aula, por meio de ajuda junto ao *GTPF - Grupo de Trabalho de Professores de Física*, coordenado pelo professor Dr. Eduardo A. Terrazzan. Então, iniciei minha participação em busca de respostas às inquietações, referentes à prática no ensino de Física. Esse grupo de trabalho organizava-se seguindo a dinâmica de discussões teórico-metodológicas realizadas entre os participantes, planejamentos de materiais didáticos para implementação em sala de aula, chamados Módulos Didáticos (MD), pela análise das implementações dos MD e avaliação destes.

Minha trajetória, descoberta e desenvolvimento profissional, assim como os primeiros contatos com a pesquisa, se constituíram a partir do ano de 2002, por meio da participação no GTPF, que na época, articulava-se ao projeto de pesquisa denominado “Atualização Curricular no Ensino de Física e a Formação Continuada de Professores”. Com o passar do tempo, o mesmo se constituiu como um projeto

autônomo, vinculado ao Núcleo de Educação em Ciências (NEC), no âmbito da UFSM, intitulado “Grupo de Trabalho de Professores de Física (GTPF): Uma Proposta de Articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada”.

Assim, o grupo se caracterizava fundamentalmente pelo trabalho permanente de extensão à comunidade, especificamente à comunidade de professores da Educação Básica (TERRAZZAN, 2002); acoplando-se a ele atividades de pesquisa acadêmica, que eram desenvolvidas por alguns de seus participantes, particularmente por alunos de Graduação e de Pós-Graduação, bolsistas de iniciação científica. As atividades do GTPF enquanto grupo, aconteciam desde 1996, sendo que a cada ano sua configuração se reformulava em termos do número de participantes, do funcionamento e de sua organização interna.

Basicamente, sua composição era de: Professores de Física do Ensino Médio, em serviço nas Redes de Ensino, pública e privada, de Santa Maria/RS e região; alunos de Graduação da Licenciatura em Física na UFSM em trabalhos de Iniciação Científica em Educação em Ciências/Ensino de Física; alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM em trabalhos no Mestrado em Educação Brasileira ou em Educação em Ciências/Ensino de Física; Docentes da UFSM, atuantes no NEC e pesquisadores em Educação em Ciências/Ensino de Física. Minha participação no GTPF ocorreu ativamente desde 2002, na elaboração, implementação e avaliação de Módulos Didáticos (MD), no subgrupo do 2º ano do Ensino Médio, denominado GT2S, planejando e aplicando Atividades Didáticas (AD) organizadas nos MD nas turmas que lecionava a disciplina de física no Colégio Estadual Manoel Ribas.

Nos anos de 2003 e 2004 continuei a participação no GTPF, respectivamente, nos subgrupos do 2º ano do Ensino Médio denominado GT2S(6f), como coordenadora desse subgrupo e do 2º ano do Ensino Médio, denominado GT2S(3f), planejando, implementando, avaliando e reestruturando os MD. Neste mesmo ano, concentrei toda minha carga horária de trabalho na cidade de Santa Maria, no Colégio Estadual Manoel Ribas, 40 horas semanais, dividida entre o ensino de Física e Matemática no EM.

Em 2005 a continuação ocorreu no GT2S – 2º ano do Ensino Médio, como coordenadora executiva do grupo de professores, no qual prestava suporte aos demais colegas participantes. Naquele ano, afastei-me da sala de aula, sendo convidada a desempenhar a função de Técnica Pedagógica na área de ensino de

Ciências – Física e Matemática, na 8ª CRE – Setor Pedagógico. Neste mesmo ano fui selecionada para o programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – Mestrado em Educação Brasileira na UFSM.

Em 2006, o grupo teve um número reduzido de professores da rede de ensino, continuando suas atividades com alunos da Graduação – oriundos do curso de Licenciatura em Física da UFSM, em prática de estágio curricular e em trabalho de Iniciação Científica na Educação em Ciências/Ensino de Física. Deste modo, continuei, mas desta vez como docente na disciplina de Prática Docente dos alunos da graduação em Física, como parte das atividades de Docência Orientada no Mestrado em Educação do PPGE e, no apoio aos componentes dos subgrupos de trabalho: GT1S - 1ª série, GT2S - 2ª série e, GT3S - 3ª série do EM.

Essa trajetória de participação no GTPF proporcionou-me um grande desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional. Neste espaço, tive a oportunidade de aprender e crescer profissionalmente, sendo que parte dessas experiências foram divididas e publicadas pelas produções das atividades desenvolvidas pelo grupo, em forma de relatos, pôsteres e comunicações orais, bem como em cursos e oficinas ministrados aos professores das diferentes redes de ensino; também por meio da apresentação em eventos regionais, nacionais e internacionais, os quais propiciaram a troca de experiências didáticas e pedagógicas com colegas da área de ensino de Física. Todas as ações citadas contribuíram significativamente para a construção da profissional de Educação que hoje me tornei.

Paralelo com as atividades do grupo, desenvolvia ações direcionadas à formação continuada dos professores nas redes estadual e municipal de ensino, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Maria e com SMEDs, na função de Técnica Pedagógica da 8ª CRE. Orientava as Escolas na construção de seus Planos de Estudos, nos Projetos Políticos Pedagógicos e na organização e estruturação de suas grades curriculares. Neste período, também participei do Colegiado do curso de Matemática da UFSM, como representante dos Professores das escolas das redes estadual e municipal de ensino da região; participando ainda de projetos na UFSM, nos quais desenvolvia atividades de ensino, pesquisa e extensão, cito: APIEF, entre 2005 e 2007 e DIPIED, de 2006 a 2007.

Após um período de cinco anos participando do GTPF, e dez anos de formação e trabalho como professora de Matemática e Física no EM e ainda, participação voluntária nos projetos de pesquisa e extensão no NEC/CE/UFSM, a sequência e

aprofundamento nos estudos surgiu como um processo natural e necessário. Assim, em 2005, ingressei no mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, após um tempo de desconstrução e reconstrução da minha identidade profissional, de readequação dessa nova perspectiva de vida profissional às mudanças e as novas oportunidades que se apresentavam, configurando-se como um período de grande aprendizado como pesquisadora, juntamente com a equipe de trabalho e pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan.

Durante esse período fui convidada a atuar como técnica pedagógica na 8ª Coordenadoria Regional de Educação – 8ª CRE, na qual permaneci até a conclusão do mestrado, em 2007. O tema da Dissertação de Mestrado surgiu, inicialmente, a partir das observações e constatações durante os planejamentos e desenvolvimento dos Módulos Didáticos em sala de aula, bem como das “inquietações” referentes à temática da avaliação de aprendizagem no Ensino de Física, uma vez que pessoalmente não me sentia satisfeita com os procedimentos utilizados para a avaliação da aprendizagem dos alunos, quiçá com seus resultados.

Tais situações levaram-me a buscar experiências inovadoras que tivessem obtido êxitos e melhorias no processo educativo, devido a mudanças instaladas diante da necessidade e da vontade própria da comunidade escolar em alcançar resultados positivos, diferenciados quanto à metodologia de trabalho e da avaliação de aprendizagem dos alunos. Ao longo do curso de Mestrado em Educação surgiu oportunidade de exercitar e articular as situações de construção e desconstrução das certezas, gerando dúvidas, as quais me levaram em busca de respostas para os questionamentos que se apresentavam, considerando que a excelência e o comprometimento do corpo docente do curso também se refletiram na qualidade das atividades realizadas.

As informações que deram consistência à dissertação de Mestrado foram publicadas em anais; apresentadas em congressos, seminários e encontros; além de trabalhos em colaboração com colegas professores e alunos em formação inicial, estando as referências destas produções no item Produções Bibliográficas em meu Currículo Lattes. No decorrer e ao término desta etapa de formação acadêmica, em 2007, as atividades profissionais desenvolvidas na 8ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação, Santa Maria/RS como técnica pedagógica, oportunizaram-me conhecer com mais proximidade a realidade das instituições estaduais de educação básica da região, possibilitando um olhar diferente em relação aos aspectos administrativos das

instituições de ensino, via mantenedora; bem como aprimorar experiências pedagógicas que proporcionaram novos caminhos e oportunidades profissionais.

Nessa função, enfrentei meu primeiro grande desafio profissional relacionado à formação docente, de atuar como palestrante em eventos regionais direcionados à formação continuada de professores, abordando temas diversos referentes à organização, planejamento e construção dos diferentes documentos escolares, destinados a um público de profissionais experientes e atuantes na Educação Básica, como professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais. No ano de 2007, ao concluir e efetivar a defesa da dissertação de Mestrado, realizei uma pausa nos estudos formais para me dedicar aos cuidados de minha filha, nascida no decorrer desse processo, a qual se encontrava com um ano e necessitava de cuidados especiais, devido à problemas cardíacos que enfrentava.

Ao mesmo tempo, solicitei remoção do setor Pedagógico da 8ª CRE para o Colégio Estadual Manoel Ribas, ingressando novamente em 2008 como professora de Física na EJA – EM, no qual prossegui com o trabalho docente com alunos e, ao mesmo tempo desenvolvia o trabalho de tutoria à alunos que estavam em processo de formação inicial, no estágio curricular supervisionado – didática, no curso de Física, mantendo a parceria de trabalho com o prof. Eduardo Terrazzan - UFSM. Concomitante à essas atividades docentes, exercia a função de Coordenadora Pedagógica do EM na Escola de Educação Básica Augusto Ruschi, na qual permaneci, ao mesmo tempo, em sala de aula como professora de Física, por não possuir a habilitação em Pedagogia exigida para ser coordenadora pedagógica na época, mesmo possuindo saberes experienciais que me habilitavam ao desempenho da função, como por exemplo o Mestrado em Educação.

Após a conclusão do mestrado, dediquei-me a ministrar palestras, cursos e oficinas, abordando variadas temáticas relacionadas ao planejamento, à metodologia de ensino e aprendizagem, a avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, direcionadas aos professores da Educação Básica, das diferentes áreas e redes de ensino: municipal, estadual e privada. Em 2008, iniciei o trabalho com a Pós Graduação, na instituição do Sistema de Ensino Galileu, em Especializações destinadas à Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e em Coordenação e Supervisão Escolar, nas disciplinas de: Educação Escolar - Política, Estrutura e Administração da Educação Brasileira; Planejamento, Avaliação

Institucional e Escolar; e Legislação Educacional para a Educação Básica, Profissional Técnica e Tecnológica.

No início do ano letivo de 2009, por necessidade de atendimento à minha filha, passei a exercer as atividades docentes na disciplina de Física em três escolas de EM de Santa Maria, a saber: Escola Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria, Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa e Instituto de Educação Olavo Bilac. De 2010 a 2012, licenciei-me da docência na rede estadual de ensino, assumindo 40 horas como professora contratada na rede Federal Técnica e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.

Nessa Instituição, atuei como professora nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, PROEJA, Pós Médios, Curso Superior de Licenciatura em Matemática, Superior em Tecnologia de Produção de Grãos e na Pós Graduação Lato Sensu - Gestão Escolar, ministrando diferentes disciplinas da área de Matemática, como: Matemática Financeira, Estatística, Matemática Básica, Introdução à Matemática, Metodologia para o Ensino de Matemática, Projetos Integrados ao Ensino da Matemática; e na pós graduação em Gestão Escolar, Planejamento Educacional e Projeto Político Pedagógico. O trabalho nessa Instituição me possibilitou adquirir experiências na orientação de alunos em estágio curricular, por meio do direcionamento deles em sua prática profissional inicial e na construção de relatórios finais de conclusão de estágio nos seus cursos: integrado, pós-médio, superior e na pós-graduação. Somado a isso, ainda a participação em bancas de avaliação de trabalhos finais de conclusão de curso; e na orientação de trabalhos destinados à eventos de iniciação científica.

Em 2012, retomei minhas funções como professora de Física na rede pública estadual de ensino, assumindo 20 horas de trabalho na Escola Estadual de EM Professora Maria Rocha e 20 horas na coordenação pedagógica do EM no Colégio Estadual Manoel Ribas, na coordenação e implementação do Ensino Médio Politécnico. No início desse mesmo ano fui convocada a trabalhar novamente na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, no setor pedagógico, para desenvolver atividades de implementação das bases curriculares no sistema informatizado, o qual alimenta informações para a Secretaria Estadual de Educação/RS. Sendo ações necessárias para efetivar o ajuste de recursos humanos na reforma educativa que então o governo do estado do RS estabelecia no EM. De 2012 até o início de 2015, desempenhei a função de coordenadora pedagógica no Colégio Estadual Manoel

Ribas, coordenando todo o processo de implementação do Ensino Médio Politécnico, bem como as ações para a reorganização pedagógica que as mudanças e a reestruturação do EM exigiam, junto aos professores e alunos desta Instituição, gradativamente, até que o ciclo de três anos de Ensino Médio Politécnico fosse completado.

De 2015 a 2016, assumi novamente contrato temporário no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul, mantendo 20 horas de trabalho noturno na rede estadual, exonerando-me de outras 20h de trabalho no estado do RS, para assumir temporariamente a função de professora de matemática nos cursos técnicos e superiores desta Instituição, acumulando a função de Coordenadora Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Atualmente, desenvolvo a função de coordenadora pedagógica no EM regular diurno e EJA noturno no Colégio Estadual Manoel Ribas, com 40h de trabalho semanal. Dentre as atividades que desempenho na função, destaco algumas:

- Promoção e desenvolvimento profissional dos professores em atuação e em processo de formação Continuada no Colégio Estadual Manoel Ribas.
- Organização, planejamento, orientação e avaliação das atividades didáticas a serem desenvolvidas pelos professores, bem como a proposição de ações integradas, nas diferentes áreas do Ensino Médio.
- Avaliação dos profissionais da Educação Básica em estágio probatório, atuando no Ensino Médio.
- Planejamento e realização de cursos de atualização e aperfeiçoamento para os professores em formação continuada nas diferentes áreas de ensino, por meio de parcerias entre universidade e escola.
- Produção de material didático, com vistas à promoção do planejamento e trabalho integrado entre as áreas envolvidas, buscando desenvolver competências e habilidades que contemplem os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais do ensino e aprendizagem.
- Oportunizar aos profissionais da educação envolvidos, a construção de conhecimentos e a vivência de novas experiências que os capacitem desenvolver maior autonomia no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

Desse modo, novamente, após quase 10 anos de afastamento da academia e das pesquisas científicas, retomei meus estudos formais, participando do processo seletivo do Doutorado em Educação no PPGE/UFSM – no segundo semestre de 2016, para o qual fui aprovada, vindo a fazer parte deste programa. De 2017 a 2018 me dediquei aos estudos teóricos nas cadeiras do doutorado, concomitantemente ao trabalho como ofício, na função de coordenadora pedagógica em um dos maiores Colégios Públicos de EM da região de Santa Maria/RS, com dedicação de 40 horas semanais, coordenando duas modalidades de Ensino Médio, o EM regular e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em 2019 prosseguimos com o desenvolvimento de nosso trabalho, realizando a coleta de dados junto aos sujeitos escolhidos para participar da nossa pesquisa, cujas as valiosíssimas informações deram corpo a este Relatório Final de Pesquisa agora em 2020.

Os estudos no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, ocorrido de 2016 a 2020, configuraram-se como um processo de muito aprendizado, com maior autonomia individual e aprofundamento teórico conceitual. Caracterizado inicialmente, por períodos de constantes reflexões, trocas e produções, mesmo não sendo desenvolvido com dedicação exclusiva, o que seria ideal (uma vez que a necessidade de manter-se e a falta de possibilidades para o acesso à bolsas e afastamento para estudo, são praticamente inexistentes aos professores da educação básica, o que obrigou-me a manter na íntegra as 40h de trabalho semanal); posteriormente, pelo trabalho mais solitário, individualizado, direcionado para o desenvolvimento da pesquisa na coleta de informações, na tabulação dos dados e finalizando na análise e conclusão a partir dos dados obtidos.

Enfim, a interação e o trabalho desenvolvido junto aos colegas de estudo e pesquisa, bem como o convívio diário, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, proporcionou-me a base teórico-conceitual e prática necessárias para a pesquisa, na busca por respostas as angústias e inquietações que se acumulavam referentes ao trabalho docente, decorrentes do longo período de acompanhamento, convívio, orientação e estudos no exercício da função e prática profissional docente. Nesse sentido, traçamos o caminho que poderia nos levar aos esclarecimentos necessários a esses questionamentos, caminho que nem sempre ocorre conforme planejado, mas na verdade como tem de ser; pois, como seres humanos limitados, nosso maior crescimento pessoal e profissional (os quais integram no processo de

ensinar e aprender) ocorre quando superamos todas as dificuldades e entraves profissionais vivenciados diariamente e que nos fazem ir sempre em frente, sem jamais desistir, mesmo diante das dúvidas e incertezas presentes diariamente.

Como seres humanos, estamos em constante insatisfação e, por conseguinte, constante desacomodação, tornando-se o marco inicial para despontar em quem somos e que mudanças necessitamos realizar, ou seja, os movimentos na prática cotidiana, considerando que nossa busca pela melhoria e qualificação são notáveis. Essa insatisfação caracteriza os seres humanos dotados da capacidade de pensar, refletir e agir, e com base nessas reflexões e avaliações fazer escolhas que nos levam a mudanças necessárias em nossas práticas; as quais ocorrem, inicialmente, por meio da introspecção, do pensamento individual e da organização do pensamento lógico, resultando na maturidade pessoal e, por conseguinte, na autonomia profissional.

Assim, analisando os saberes que se constituíram ao longo da trajetória profissional docente, caracterizo-os como provenientes das experiências profissionais adquiridas, durante esse processo de construção e reconstrução do ser humano profissional, os quais são direcionados por mudanças pelas quais a escola e o ensino público vêm sendo submetidos nos últimos anos, em específico o Ensino Médio (EM). Assim, considerando as constantes modificações e alterações no currículo dessa etapa de escolaridade, direcionamos nosso olhar para os sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, dedicando todo seu trabalho, os professores, profissionais docentes da Educação Básica para a atuação no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, cheguei ao doutorado com o intuito de ouvir e fazer ouvir as “vozes” desses sujeitos desenvolvendo a pesquisa sobre a temática **“Motivação e Autoeficácia Docente”**, apresentada por meio das informações coletadas nesse processo, tendo como foco a **“Motivação para a organização do trabalho docente de professores atuantes no Ensino Médio”**, levando em conta as diferentes formações iniciais, ideologias, anseios, sonhos e, as perspectivas profissionais dos professores envolvidos. Encerro o presente estudo apresentando este Relatório Final de Pesquisa (RFP) – Tese de Doutorado, articulado ao projeto maior denominado *“Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a permanência efetiva e a Aprendizagem Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil – NETRADOCEM”*, sendo o objetivo desse projeto maior “Compreender as possibilidades e os limites da articulação do desenvolvimento do Trabalho Docente

com a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos, nas atuais condições de trabalho em Escolas Públicas de Ensino Médio” (NETRADOCEM, p. 02, §1), desdobrado em metas e objetivos específicos.

Buscamos analisar a motivação como elemento essencial para a autoeficácia dos professores na “Organização do trabalho docente no âmbito do Ensino Médio” considerando seu contexto atual nesta etapa de escolarização, consistindo, o trabalho docente, uma de nossas preocupações. Deste modo, apresentamos, sumariamente, a abordagem e constituição de cada capítulo que compõe este Relatório Final de Pesquisa (RFP).

* * * * *

Este Relatório Final de Pesquisa (RFP)¹ está organizado em 06 capítulos. No Capítulo 1 – “O Ensino Médio no contexto atual da Educação Brasileira”, apresentamos um breve histórico referente à educação escolar brasileira nos últimos anos, abordando a política, estrutura e organização no ensino do início de sua estruturação a partir da necessidade social, ainda nos primórdios do século 20. No século XX, a análise de alguns aspectos da Lei nº 9.394/1996, buscando o ponto de vista referente à organização escolar, às políticas de implantação da Educação Básica (EB) e as dificuldades enfrentadas mediante os interesses de efetivação das políticas públicas atuais, primando pela qualidade para todos. Realizamos reflexões em torno do que está legalmente estabelecido nos dias atuais, em relação às legislações, orientações e normatizações educacionais.

Caracterizamos o Ensino Médio (EM) no Contexto atual da Educação Brasileira, apontando algumas demandas e necessidades, bem como perspectivas para a prática docente no EM. Para tanto partimos das reflexões de alguns autores como nosso aporte teórico conceitual, tais como: Nora Krawczyk (2011) e François Dubet (2008), entre outros; os quais nos parecem melhor aproximar-se ao que pensamos, sobretudo no processo de ensinar e aprender, contribuindo para o debate e a compreensão do atual contexto em que se insere o EM.

¹ Este Relatório Final de Pesquisa está organizado (escrito) de duas formas, a saber: (1) na primeira pessoa do singular (Eu) - refere-se às análises e conclusões da pesquisadora, autora principal desta Tese de Doutorado; e (2) na primeira pessoa do plural (Nós) – refere-se às discussões da autora principal e orientador.

Para o Capítulo 2 – “Os Ciclos de Vida Pessoal e Profissional dos Professores”, apresentamos os ciclos de vida e aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores, caracterizando-os e os situando. Trazemos como aporte as pesquisas realizadas por Bolívar (2002), a partir de estudos realizados pelos autores Levinson (1996) e Erikson (1980), buscando apresentar as aproximações que se estabelecem nesses ciclos, com o processo de formação e constituição dos profissionais docentes, bem como as motivações para a organização do trabalho docente ao longo de sua formação profissional.

No Capítulo 3 – “A Teoria Social Cognitiva (TSC)”, com fundamentação teórica conceitual embasada nos estudos do psicólogo e pesquisador canadense Albert Bandura, o qual tem o comportamento humano como foco e objeto de seus estudos e pesquisas, valorizando os processos cognitivos, ou seja, a interpretação das situações vivenciadas que são analisadas, por meio da teoria da aprendizagem observacional ou aprendizagem social. Nesse capítulo, que nos possibilitou a base conceitual para a pesquisa, abordamos os conceitos presentes na Teoria Social Cognitiva e na literatura de referência, com ênfase para a autoeficácia e a motivação.

A partir dos estudos apresentados por Bandura (2008) e outros autores renomados que pesquisam e trabalham com a temática, como: Azzi e Polydoro (2008 e 2010); Bzuneck (2017), Bzuneck, Boruchovitch e Rufini (2014), Lefrançois (2008); entre outros consultados, como Martinelli (2010, 2009), os quais formam nossa base teórica conceitual para auxiliar na compreensão das temáticas abordadas, como a motivação e no construto da Teoria Social Cognitiva (TSC), a autoeficácia. Na busca de estabelecer uma relação entre a autoeficácia docente com as atividades e ações que constituem e motivam o profissional docente, a partir do conjunto de afirmações conceituais presentes na área e campo da pesquisa realizada.

O Capítulo 4 – “Caracterização da Produção Acadêmico Científica referente a Autoeficácia Docente”, apresenta nosso estudo de revisão de literatura, a partir da coleta de artigos veiculados em periódicos nacionais, seguindo o termo de busca “Autoeficácia Docente”. A mesma, foi realizada em 32 periódicos acadêmicos científicos (PAC), classificados pelo estrato *Qualis/CAPES*, *Qualis A1* área de educação e psicologia, *Qualis A2* área de psicologia, no período de abrangência de publicações de 2014 a 2018 (05 anos).

No Capítulo 5 – “Caminhos Percorridos”, trazemos a proposta metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, o objetivo, o problema de pesquisa e as

questões decorrentes do problema, as quais orientaram nosso caminho metodológico; as fontes e os instrumentos de pesquisa, bem como reflexões abordando aspectos relacionados à Pesquisa Educacional e a Pesquisa Qualitativa, finalizando com a caracterização das escolas participantes, pertencentes à Rede Escolar Pública Estadual (REPE).

Nesse capítulo, contextualizamos a pesquisa, caracterizando as escolas e os sujeitos envolvidos; apresentamos os procedimentos para coleta de informações, questionário e grupo focal, direcionados aos sujeitos da pesquisa. Os procedimentos para o tratamento e análise das informações coletadas, tais como: roteiro para análise textual, utilizado na análise de conteúdo; e a teoria fundamentada nos dados, para a análise qualitativa dos achados na pesquisa, de natureza exploratória, na busca de gerar e desenvolver teorias que especificam o fenômeno ou a ideia central do evento, bem como as condições para a sua ocorrência.

Para tanto buscamos informações em fontes de pesquisa dos tipos: (1) *Espaços*: sessões de planejamento didático-pedagógico, individual e coletivo; reuniões pedagógicas realizadas em Escolas Públicas (EP) de Ensino Médio (EM); (2) *Sujeitos*: professores em serviço em EP de EM; (3) *Documentos*: Documentos oficiais das Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM), tais como: Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares, Planos de Estudos e programações curriculares.

No Capítulo 6 – “Evidências e constatações: crenças de autoeficácia dos Professores da Rede Escolar Pública Estadual (REPE) de ensino na organização do Trabalho Docente”, apresentamos as evidências e constatações decorrentes da pesquisa, com informações procedentes dos professores das REPE de Santa Maria/RS, atuantes na etapa de escolarização do Ensino Médio (EM). O capítulo estrutura-se de modo que toda a seção ou item possa responder cada uma das quatro questões de pesquisa, respostas as quais, articuladas à análise, respondem ao problema de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, realizamos o fechamento do relatório de pesquisa, sinalizando algumas relações e considerações acerca do nosso objetivo proposto para a pesquisa. O relatório ainda conta com introdução, referências utilizadas, bibliografia consultada, apêndices (com materiais produzidos por nós para a pesquisa) e anexos (com outros materiais estudados e utilizados).

INTRODUÇÃO

A educação no mundo contemporâneo, tem se caracterizado e concretizado cada vez mais como um processo desafiador, permeada pelas constantes mudanças que nossa sociedade perpassa atualmente. Vem assinalada pelo rápido e fácil acesso às informações, ao mesmo tempo em que descarta estas informações, na mesma velocidade com que as adquire, tornando o conhecimento tão acelerado quanto obsoleto, desatualizado e insignificante.

Nesse sentido, as mudanças que se estabeleceram ao longo dos últimos anos em educação, mais especificamente nas duas últimas décadas, não acompanharam os avanços que a sociedade atual vivencia, pois ocorreram sem um devido planejamento para desenvolver efetivas transformações ou projeções com perspectivas de melhorias futuras. Mudanças que hoje ocorrem drasticamente, as quais não podemos avaliar se boas ou ruins, mas necessárias, justificadas e 'obrigadas' pela condição atual, durante este período de pandemia causado pelo vírus da Covid-19, que neste momento torna-se fundamental mencionar.

Embora a pesquisa preceda esses acontecimentos, é necessário que os abordemos, uma vez que afetaram a vida das pessoas mundialmente, principalmente a educação e todos os envolvidos, a organização e administração da vida profissional, pessoal e familiar. Pois, tornou-se imprescindível agora dividir o mesmo espaço físico, sem dissociá-los, constituindo-se esse período por muitos desafios, caracterizados pelas novas oportunidades de aprender e se desenvolver profissionalmente, na busca por soluções a curto prazo, para mais um grande problema educacional, o de alcançar todos os alunos das Escolas Públicas de Educação Básica (EPEB), permitindo seu acesso ao ensino remoto.

Desafios esses, postos aos governantes, que devem apresentar soluções rápidas, adaptadas à nova situação, mas, ao mesmo tempo, que qualifiquem a aprendizagem dos alunos, bem como promovam a capacitação efetiva de gestores e professores. Nesse momento, as instituições de ensino se deparam com circunstâncias adversas, nos diferentes níveis educacionais, não se encontrando devidamente preparadas para tal situação, principalmente as Escolas Públicas, devido à sua abrangência física e de pessoal, justificadas pelo número de instituições de ensino, alunos e profissionais envolvidos no processo de aprendizagem. Com isso,

enfrentam velhos e novos problemas, relacionados inicialmente, às situações econômicas e sociais extremas vivenciadas, sem conseguir atender as demandas que surgem, resultantes das novas readequações educacionais para o ensino.

Todos tivemos de reinventar nossas práticas profissionais, assim como também a vida pessoal, a qual se entrelaça ao trabalho remoto em casa (*home office*) em desenvolvimento, mas ainda em organização, considerando que as residências passam a se constituir os locais de trabalho diário dos professores, sem um horário específico a ser cumprido, falta de estrutura e materiais adequados, convertendo-se quase todo o dia em trabalho, livre ou não. O acesso as redes, os computadores pessoais, *notebooks* e celulares são as novas e imprescindíveis ferramentas de trabalho dos professores, onde a orientação, o planejamento e a organização diária têm de ser reinventadas, na busca de meios e caminhos para chegar aos alunos, refazendo-se profissionalmente. Nesse momento fez-se necessário aliar os afazeres e tarefas cotidianas ao trabalho e à formação continuada, totalmente à distância, direcionada por reuniões *on-line*, *webnars* e *lives* constantes, tendo as redes sociais se tornado o caminho mais rápido para o acesso e divulgação de informações.

Assim, vivenciando esse novo processo de (re)organização pedagógica, reafirmamos que ainda há uma tendência nos espaços escolares de manter a organização tradicional, com alterações pouco significativas e de ordem meramente burocrática, as quais mesmo diante das atuais situações inusitadas, não refletem melhorias nas práticas e ações metodológicas, quiçá na organização e estruturação curricular das instituições de ensino, para que assim caracterizem inovações no processo educacional, mesmo que a autonomia administrativa e pedagógica esteja prevista na legislação. A autonomia é estabelecida como direito e dever legal das instituições de Ensino pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9.394/96, mas a cada novo governo, de acordo com suas ideologias político partidárias, destituem parte dos direitos autônomos para a tomada de decisões nas escolas públicas, ocasionando a perda da pouca liberdade administrativa e pedagógica que ainda resta.

Entendemos que *mudanças*² (Weber, 2007) são processos de resignificação da prática, demoradas, que envolvem modificações nas atitudes e no modo de pensar

² Para maior aprofundamento e diferenciação entre *mudanças* e *inovações*, ver: WEBER, Sônia S. F. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Práticas em Novas Perspectivas (2007). Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/Santa Maria/RS.

das pessoas. Em educação, as alterações devem ocorrer, inicialmente, partindo dos professores, por meio da troca de atitudes, do seu modo de pensar e agir em sala de aula e mudando sua prática, o que irá se refletir no trabalho conjunto, na interação e nas trocas coletivas.

A escola é o lugar estratégico e efetivo dessas mudanças, por meio da criatividade, do trabalho diversificado e coletivo, das decisões rápidas e necessárias, sendo o professor o mediador de todo esse processo. Processo caracterizado pela desacomodação do trabalho docente, pela competência e profissionalismo, aliados à capacidade de articular os diferentes conhecimentos científicos, na busca de desenvolver aprendizagens significativas aos alunos.

As inovações nos reportam à “[...] emergência de algo que resulta do novo, no interior de um contexto” (WEBER, 2007, p. 48, §1), as quais podem ser *inovações internamente geradas* caracterizadas por ações que buscam soluções aos problemas vivenciados no espaço escolar, efetivadas por meio dos professores, atendendo às necessidades internas. Como exemplo de inovações internamente geradas, podemos citar: as mudanças de horários e redistribuição de tarefas, o diagnóstico de problemas sociais que necessitam intervenção (violência, drogas, sexualidade, etc.), o apoio para melhoria no trabalho do professor e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.

Já as *inovações externamente induzidas* ocorrem pela introdução e adoção de ações originadas fora da escola, sendo o(a) mantenedor(a) responsável pelo planejamento e introdução da inovação. Toda a inovação objetiva incorporar algo novo, que resulte em melhorias no processo educativo, mas para que isto ocorra é necessário que a mudança persista por um longo tempo, não perdendo a essência e as características iniciais.

Assim, ao transcorrer mais de duas décadas de vigência da LDB – Lei nº 9.394/96 vivenciamos uma longa e árdua caminhada educacional, na tentativa de que se cumpra via Instituições de Ensino o que esta estabelece, tanto nos aspectos pedagógicos quanto administrativos. Nesse sentido, no Rio Grande do Sul (RS) novos projetos de reorganização curricular foram e vêm sendo criados, governo após governo, estabelecidos e desenvolvidos na Rede Estadual Pública de Ensino (REPE).

Vivenciamos, em específico na REPE/RS, a terceira proposta de mudança curricular para o Ensino Médio (EM), sendo as três propostas constituídas e estabelecidas num período menor que dez anos. A primeira, ocorreu no período de 2012 a 2015 – denominada Ensino Médio Politécnico; a segunda proposta, originada

com a mudança de sigla governamental, no período de 2016 a 2018 (com retorno da nomenclatura de Ensino Médio e retirada da disciplina de Seminário Integrado, característica do EM Politécnico, passando a dar ênfase no Ensino Religioso); a terceira proposta, em consonância com as alterações previstas na LDB 9.394/96 (aprovadas em 2017), realiza modificações na organização do EM, as quais vêm sendo planejadas como uma política pública nacional, paralela à construção da nova BNCC, cuja denominação passa a ser Novo Ensino Médio, com implementação gradativa em todo o Brasil. Em específico no RS, esta proposta vem se efetivando nos anos de 2018 e 2019 (por meio de estudos e planejamentos, com equipes diretivas e pedagógicas, em dez (10) escolas de abrangência das coordenadorias regionais, denominadas escolas polo ou referência), sendo concretizada a implementação da nova estrutura curricular nas escolas polos da região de abrangência da 8ª CRE, no ano de 2020, com previsão de completar o ciclo dos três anos de EM da proposta em 2022, alcançando todas as escolas do país.

Contudo, as últimas alterações estabelecidas para o EM, pouco ou nada foram efetivadas com os alunos, devido à situação atual que afetou toda a estrutura e organização educacional, não prevista ou programada pelos sistemas de ensino. A prevenção à possível disseminação do vírus da COVID-19 no Brasil, obrigou as instituições de ensino a entrar no sistema de ensino e aprendizagem remoto por meio do ensino híbrido³, para o qual os entraves iniciais foram grandes, tais como o acesso para e ao elevado número de alunos, bem como a diversidade social, econômica e cultural nas escolas públicas do país, em especial no estado do RS; posteriormente, a falta de formação profissional adequada dos professores, a fim de dar conta ao atendimento domiciliar dos milhares de alunos da REPE.

Neste momento, gradativamente, ocorrem as mudanças e alterações na organização curricular do Ensino Médio⁴, a partir do que direciona e estabelece o MEC – Ministério da Educação e Cultura, via Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se encontra em processo de semi-implementação, uma vez que foi estabelecida sem

³ O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma das maiores tendências da Educação do século 21, promove uma mistura entre o ensino presencial e propostas de ensino *online* – ou seja, integra a Educação à tecnologia, a qual já permeia tantos aspectos da vida do estudante. Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/104/ensino-hibrido-entenda-o-conceito-e-entenda-na-pratica>>. Acesso em: 31.jul.2020.

⁴ De acordo com a Matriz de referência para o modelo híbrido de ensino (presencial e não presencial) referente ao ano letivo de 2020 da Rede Estadual Pública de Ensino (REPE) do estado do Rio Grande do Sul, atende aos componentes curriculares, por ano e/ou série, nas diferentes etapas da Educação Básica.

a devida e efetiva participação dos envolvidos diretamente no processo educacional, os professores e alunos das Instituições de Educação Básica, nas instâncias de atuação. Pontuamos, em específico a BNCC para o Ensino Médio (EM), documento que orienta e norteia a construção dos currículos nas escolas da REPE - Rede Estadual Pública de Ensino e demais instituições no Brasil, o qual deveria ter se caracterizado como possível agente de transformação e mediação das práticas e dos processos pedagógicos em desenvolvimento, em específico nas Escolas de EM onde realizamos nosso estudo, localizadas em Santa Maria/RS.

Esse cenário, nos indica que a efetivação das propostas de um novo modelo de escola para o EM, provocada pelas implementações das políticas educacionais nas redes públicas vêm contribuir de maneira relevante, ao afirmar ainda mais a crise identitária pela qual a escola passa, incluindo todos os agentes envolvidos diretamente no processo educacional, principalmente professores e alunos. Além das instâncias mantenedoras e administrativas das instituições de ensino, considerando os elementos identitários que caracterizam a escola, principalmente a seriada, a qual ainda é seletiva e classificatória, fortemente marcada pelas relações que se estabelecem entre docentes e discentes no cotidiano escolar, relações estas que sofrem constantes e não tão significativas alterações em seu contexto.

A crise aqui, é entendida como as transformações decisivas que ocorrem em qualquer aspecto referente ao espaço educacional na estrutura escolar, possibilitando entender o contexto em que os indivíduos agem, para mobilizar todos os recursos disponíveis na busca de soluções aos problemas reais, sejam referentes ao ensino e aprendizagem dos alunos ou em relação aos aspectos organizacionais, administrativos e pedagógicos, cujas ações refletem positivamente ou negativamente no processo educacional estabelecido. Deste modo, voltamos nosso olhar aos professores, profissionais docentes essenciais em toda a caminhada educacional e, para os quais carinhosamente dedicamos o presente estudo.

Salientamos que a escola não se constitui como instituição de ensino sem a existência e presença do aluno, sendo caracterizada como o lugar onde se exerce o papel fundamental em todo o processo educacional, que é desenvolver e mediar o processo de aquisição dos conhecimentos, cujo mediador e responsável por esse processo é o professor. Suas ações planejadas, direcionam a proposta pedagógica a se estabelecer no contexto educacional, estando sujeitas a diferentes fatores que compõem e influenciam a prática pedagógica no cotidiano do professor, não havendo

possibilidade de dissociar *o pessoal do profissional*, uma vez que “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1995, p. 9, §2).

Ao estudar o processo de construção e constituição profissional docente, o qual envolve as práticas de ensino cotidianas, não se pode deixar de analisar aspectos relativos à vida profissional e pessoal como elementos essenciais que a constituem, a saber: histórias de vida, percursos de formação, escolha da carreira docente, ciclos de vida profissional e suas etapas, ações individuais e práticas de sala de aula; elementos esses considerados construtos de toda a formação profissional docente. Para que assim, possamos ter uma pequena compreensão dos aspectos que envolvem a constituição da profissão e do profissional docente e toda sua complexidade, tais como: históricos, sociais, profissionais e pessoais.

Assim sendo, a essência deste estudo é ‘Motivação para a organização do trabalho docente de professores atuantes no Ensino Médio’, com o objetivo de **“Caracterizar os fatores ligados à atuação docente com possíveis influências sobre a motivação e autoeficácia de professores da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino/RS atuantes no Ensino Médio”**.

Neste contexto, apresento a Tese para Doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a ser apreciada pela banca avaliadora, a qual tem como título: **“Condições percebidas sobre a organização do Trabalho Docente e Crenças de Autoeficácia de Professores do Ensino Médio”**.

*Em sonhos sem descanso eu caminhei só
Em ruas estreitas de paralelepípedos
Sob a áurea de uma lamparina da rua
Virei minha gola para o frio e a umidade
Quando meus olhos foram esfaqueados
pelo flash de uma luz de neon
Que rachou a noite
E tocou o som do silêncio*

....

CAPÍTULO 1 – O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo buscamos apresentar uma sumária contextualização da educação escolar brasileira nos últimos anos, período em que se constituíram as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional as quais se tornaram obrigações sociais. Apontamos algumas mudanças ocorridas, estabelecidas e viabilizadas pela Constituição Federal (CF) de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96. São registrados aspectos referentes à sua organização e implantação, bem como dificuldades enfrentadas relativas à efetivação e expansão da educação básica brasileira, diante de interesses nada voltados à educação de qualidade para todos, mas que mesmo diante de tantos entraves, se constituiu no que temos legalmente estabelecido atualmente.

A seguir, abordamos aspectos relativos ao Ensino Médio no contexto da educação atual, os desafios enfrentados pela escola e por seus professores, a escola considerada justa neste conjunto e a que temos estabelecida atualmente, a forma escolar e a escola que sonhamos, culminando com o que chamamos de crise de identidade profissional dos professores, bem como os enfrentamentos que se fazem necessários.

A educação escolar brasileira veem marcada por constantes mudanças ao longo do último século, efetivadas pelas Constituições Federais de 1934, 1946 e 1988, refletidas nas LDBs de 1961, 1971 e 1996, as quais chegam caracterizadas com elementos constituídos ao longo de quase cem anos de desafios, lutas e transformações sociais, sendo o marco maior nas últimas duas ou três décadas, com a busca de diferentes modos para melhorar a qualidade da educação, principiada pela ampliação e universalização da educação básica estabelecida via LDB (Brasil, Lei nº 9.394, 1996).

A Lei nº 9.394/96 aponta para a busca do atendimento ao educando em sua plenitude, com políticas educacionais que marcam a ampliação nos investimentos educacionais, principalmente na formação de professores e no seu desenvolvimento profissional, professor como sujeito indispensável no processo de construção do conhecimento e responsável pelos procedimentos de mediação e organização dos saberes necessários à formação humana.

Na tentativa de compreender aspectos referentes a essas alterações, necessárias, alguns autores como Libâneo *et al* (2012), propõem um estudo histórico para um melhor entendimento dos processos vivenciados ao longo das últimas décadas na educação brasileira, assinalando aspectos sociais e políticos, legais e organizacionais, bem como pedagógicos e curriculares da organização escolar. Iniciam sua contextualização a partir da década de 1920, onde o caráter elitista da educação brasileira fez com que a educação se tornasse um problema, trazendo como marco inicial o processo de industrialização no país.

A criação do Ministério da Educação ocorreu com a chegada de Getúlio Vargas ao governo, em 1930, cuja denominação era então de Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual desenvolvia atividades de vários ministérios como: saúde, esporte, educação e meio ambiente; em 1932 as reivindicações de diferentes movimentos sociais pela ampliação do atendimento escolar e o entusiasmo pela educação, gerou condições para que um grupo de intelectuais educadores preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançasse o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido e assinado por conceituados educadores da época.

Esse manifesto foi considerado a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o País, o qual propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, onde imperasse a racionalidade científica na educação. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado pela formação, controle e domínio da educação.

Em 1934, com a nova constituição federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos; esta Constituição concentrou parte do conteúdo do manifesto, definindo como principal função do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação, nesse período o Brasil já implantava as bases da educação nacional.

Com o Estado Novo, na Era Vargas, no período de 1934 a 1945, a racionalidade tecnocrática era a representação do governo técnico, especialista, no qual havia por trás das decisões técnicas, uma ideologia presente, com a finalidade de ter o controle político-ideológico da educação, por meio das políticas educacionais. O ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema Filho promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário, cuja intenção era elaborar uma lei geral de ensino, para propor um plano de educação, com o objetivo de orientar e

controlar as ações educativas no país. Até 1953 foi denominado de Ministério da Educação e Saúde, porém com a autonomia dada para a área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura com a sigla de MEC.

Até 1960, o Sistema Educacional Brasileiro, era centralizado pelo estado, sendo o modelo orientado e seguido por todos os estados e municípios. Em 1961 foi aprovada a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, Lei nº 4.024, 1961), a qual focava na distribuição de recursos públicos educacionais. Com a aprovação dessa primeira LDB os órgãos estaduais e municipais ganham mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC. Foram necessários treze anos de debate entre 1948 a 1961, para a aprovação da primeira LDB, onde o ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior debate para a aprovação da lei, sendo o pano de fundo para esta disputa a separação da educação entre o Estado e a Igreja.

Em 1962 acontece a criação do primeiro Plano Nacional de Educação e do salário educação, caracterizado como uma profissão praticamente voluntária até então, fato que marcou a história do Ministério da Educação neste período, contribuindo até hoje como fonte de recursos para a educação básica brasileira. Os planos educacionais que vieram após este, foram apenas tentativas frustradas de efetivação do Plano Nacional da Educação (PNE), todos fracassaram devido aos obstáculos impostos, pois não havia integração entre os ministérios e total falta de prioridade governamental com a Educação, característica dos sucessivos governos.

A partir de 1971, a educação no Brasil tem uma nova LDB (Brasil, Lei nº 5.692, 1971), a qual estabelece o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos, prevendo um currículo comum para o primeiro e o segundo graus, com uma parte diversificada em função das diferenças regionais. Os militares assumem o poder de 1964 a 1985, sendo que a concepção tecnicista de educação se tornou o instrumento de racionalidade tecnocrática.

Nesse período, houve uma tentativa de implantação da educação técnica, a qual não obteve êxito, pois não ocorreram investimentos adequados na formação dos professores para a implementação de tal proposta. Até então, o Ministério da Educação estava subordinado ao ministério do Planejamento durante o período ditatorial, o qual somente vem sofrer mudanças em 1985 com a Nova República, quando se propõe a racionalidade democrática pelo então Presidente José Sarney, ocorrendo a criação do Ministério da Cultura.

Em 1988, ocorre a promulgação da atual Constituição Federal, que determina a instituição do Plano Nacional de Educação por lei, em 1990 no governo Collor, quando se inicia a discussão internacional sobre o plano decenal destinado a ajudar os nove países mais populosos do Terceiro Mundo - Brasil, Índia, Bangladesh, Indonésia, Tailândia, Egito, México, Nigéria e Paquistão. Tais países possuem mais da metade da população mundial e, conseqüentemente, mais da metade dos problemas mundiais, principalmente os educacionais.

Em 1992 e em 1993, o MEC é transformado em Ministério da Educação e do Desporto e em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área de Educação. Sendo editado o plano decenal de Educação para Todos, pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo Banco Mundial, não saindo efetivamente do papel.

Em 1996, com a atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, Lei nº 9.394, 1996) ocorre uma severa reforma na educação brasileira. A lei estabelece em seu art. 9º que a União deve incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios; traz em um capítulo específico, diversas mudanças à legislação anterior, com a inclusão da obrigatoriedade da educação infantil (creches e pré-escola); priorizando a formação adequada dos profissionais da educação básica; o Ministério da Educação cria o FUNDEF, fundo de valorização do Magistério para atendimento do Ensino Fundamental, com recursos das receitas dos impostos e transferências de estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação.

A LDB de 1996 prevê em seu Título IV a Organização da Educação Nacional, sendo que a mesma ocorrerá nos sistemas de ensino de acordo com o:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

Quanto à incumbência dos estados, a Lei afirma no Art. 10 que estes deverão:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas

do Poder Público; III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

Essa lei apresenta os Níveis e as Modalidades de Educação e Ensino, trazendo no capítulo I a composição destes níveis escolares, afirmando que, de acordo com:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II – educação superior (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

A partir dessa LDB nº 9.394/96, o olhar se volta para o Ensino Médio (EM), etapa final da educação básica, a qual estabelece no Art. 35 que o EM terá duração mínima de três anos e que tem como finalidades: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no EF, para prosseguimento dos estudos; preparar para o trabalho e cidadania, possibilitando continuar seu aprendizado para que possa ser capaz de adapta-se facilmente as novas condições de ocupação e/ou de aperfeiçoamentos posteriores; aprimorar o educando como pessoa humana e a formação ética, possibilitando seu desenvolvimento e a autonomia intelectual do pensamento crítico; ainda compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, em que o aluno possa relacionar a teoria com a prática, em cada disciplina de ensino e aprendizagem.

Passados mais de dez anos de vigência da Lei, aprovou-se a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, Emenda Constitucional nº 59, 2009), consolidada durante o governo Lula, a qual vem constituir como dever do Estado a garantia da Educação Básica (EB) obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, estabelecendo assim a universalização da EB, mas não garantindo aos jovens de 18 anos ingresso na educação regular, apenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas matrículas estão condicionadas à existência de vagas.

Em 2011 é eleita a Presidenta do Brasil Dilma Rousseff, eleição caracterizada como um marco político nacional, por ser a primeira mulher a assumir o maior cargo representativo do país, não conseguindo se sustentar no segundo mandato, tendo

exercido a função de 2011, até seu afastamento por um processo de *impeachment* em 2016. Ao longo desse governo, ocorre a continuidade ao PDE proposto pelo governo anterior ao seu, apoiando e efetivando ações mais pontuais, como: a criação de cursos universitários no interior do país, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação dos recursos para a educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e tecnológicos e a valorização dos profissionais da educação, neste caso os professores, principalmente os que exercem suas atividades em instâncias federais.

Das diretrizes propostas por esse governo, uma delas aponta a educação como caminho para assegurar a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento, afirmando haver garantias aos brasileiros, em especial aos jovens, ao acesso à escola de qualidade e a capacitação dos profissionais da educação, disponibilizando mais verbas para pesquisa e fortalecimento do ensino em todos os níveis; manutenção e potencialização dos programas de ingresso nas universidades; ampliação dos projetos de construção de instituições e o envolvimento do poder público e da sociedade civil para erradicação do analfabetismo.

Após esse período, marcado por crises, o vice presidente assume o governo apresentando um “projeto” educacional, no qual propõe “mudanças” radicais, via Medida Provisória nº 746/16 (Brasil, Medida Provisória nº 746, 2016) que traz alterações na LDB - Lei nº 9.394/96, promulgadas pela Lei 13.415/17 (Brasil, Lei nº 13.415, 2017). Proporciona como argumentos para a efetivação das mudanças, dados apresentados pelo MEC, os quais apontam que o EM teve 6 milhões e 700 mil alunos matriculados em 2015 com o pior resultado no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, se comparado às outras etapas da escolaridade básica.

A Lei introduz mudanças profundas também na estrutura curricular do EM, ficando uma parte da nova redação estabelecida desta maneira:

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. E [...] Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local

e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. (BRASIL, Lei nº 13.415, 2017).

Tais leis regem e direcionam a educação nacional, igualmente orientam a concepção do currículo escolar para o EM, e norteiam todo o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento humano; sendo os saberes que compõem os componentes curriculares, em suas respectivas áreas do conhecimento, devem produzir sentido para o aluno dando conta dos processos formativos nos campos: conceituais, procedimentais e atitudinais, fundamentados por princípios éticos, políticos e estéticos da educação escolar. Assim, passados vinte e quatro anos de vigência da LDB desde 1996, nos questionamos: quais as significativas mudanças que se estabeleceram ao longo desse período em relação à educação básica?

Em nossa análise, ocorreu e ainda ocorre uma desconstrução das mudanças positivas que se estabeleceram em educação ao longo do tempo de vigência da LDB. Uma vez que ao instituir, via medida provisória, as alterações educacionais para o Ensino Médio, sem discussões com a sociedade, impossibilitando os segmentos diretamente envolvidos de opinar sobre o texto, ocorreram perdas consideráveis na Educação Básica; a justificativa para as mudanças foi de atribuir uma identidade ao EM, a qual até o momento estávamos no caminho de instaurar.

A educação escolar brasileira contemporânea tem se caracterizado e concretizado cada vez mais como um processo desafiador, de constantes mudanças em nossa sociedade. Sociedade está marcada pelo fácil e rápido acesso às informações, mas que as descarta na mesma velocidade com que adquire o conhecimento, tornando tão rápido quanto obsoleto e nada significativo. Assim, as mudanças estabelecidas ao longo dos anos na educação brasileira não têm alcançado o avanço tecnológico que a sociedade vivencia em termos de desenvolvimento e transformações refletindo na contemporaneidade.

Desse modo, temos como pressuposto que os processos de mudanças nos espaços escolares são ainda deficientes e arraigados, constituindo-se em alterações pouco significativas de ordem meramente burocrática, sem nenhuma implicação nas práticas e ações metodológicas, quiçá na organização e estruturação curricular das Instituições de ensino, mesmo estas possuindo autonomia administrativa e pedagógica, segundo a qual prevê a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(Brasil, Lei nº 9.394, 1996). Ao transcorrer mais de duas décadas de vigência da LDB – Lei 9.394 (Brasil, Lei nº 9.394, 1996) observamos uma longa e árdua caminhada educacional na tentativa de fazer com que a mesma venha se consolidar e se afirmar efetivamente, no que se refere aos aspectos pedagógicos e metodológicos, os quais envolvem a organização do processo escolar, bem como as práticas cotidianas de sala de aula.

Os sistemas de ensino têm o dever de assegurar, às escolas públicas de educação básica, progressivos graus de gestão autônoma: pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público; ainda autorizar, organizar e manter as instituições de ensino, subsidiando os alunos e possibilitando condições de desenvolver aprendizagens efetivas e duradouras. Nesse contexto, consideramos essencial essa breve retomada histórica, da constituição da educação escolar brasileira e das legislações que a orientam, para que possamos compreender como se estabelecem as políticas educacionais brasileiras, direcionadas à estruturação e desenvolvimento da Educação Básica, bem como para a formação continuada dos professores.

1.1. O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO

Assumir plenamente a docência, com engajamento e comprometimento, mantendo-se na profissão, tem se constituído nos tempos atuais em mais um desafio posto aos profissionais que nela ingressam. Vivenciamos diariamente situações difíceis, que nos fazem questionar as escolhas profissionais realizadas, bem como os obstáculos impostos cotidianamente ao trabalho docente, considerando as efetivas condições de trabalho atribuídas pelos órgãos reguladores e mantenedores das instituições de ensino, em particular a educação básica.

Tardif e Lessard (2005) afirmam que a docência é entendida como uma forma de interação, na qual o professor trabalhador dedica-se ao seu 'objeto' de trabalho, que é o ser humano, o qual além de objeto de trabalho tornou-se a vida e a razão pela qual o profissional desenvolve suas atividades, não se reduzindo apenas ao ato de trabalhar, uma vez que o "Trabalho docente se configura como a atividade realizada pelo professor para dar conta do ensino, em cujo centro está a aprendizagem e a

humanização dos alunos, mas ele não se restringe ao trabalho didático realizado em sala de aula” (NETRADOCEM, p. 07, §3). O trabalho dos professores está para além do que efetivamente é realizado em sala de aula, não se reduz a apenas ministrar aulas a um determinado grupo de alunos, exige, principalmente, motivação para organizar, planejar e desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem com alunos em sala de aula.

Diante dessa compreensão, acreditamos que se faz necessário o olhar direcionado para o trabalhador docente “[...] na medida em que é preciso considerá-lo em suas múltiplas dimensões, não restrito à dimensão ‘dar aulas’” (NETRADOCEM, p. 7, §4). Tardif (2012) afirma que a tarefa do professor é essencialmente transformar a matéria ou disciplina que ensina, para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la, ou seja, compete ao professor criar condições que possibilitem a aprendizagem dos conhecimentos pelos alunos, “[...] num contexto de interação com eles [...]” (TARDIF, 2012, p. 120, §1).

A tarefa dos professores em sala de aula é elaborar estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, para ajudar organizar e adaptar a matéria ou conteúdo disciplinar ao tempo escolar, ao programa curricular, ao PPP da escola, ao tempo de aprendizagem dos alunos, aos limites impostos pela avaliação e à motivação dos alunos. É o que os autores chamam de conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, o qual não pode estar dissociado do conhecimento desse conteúdo pelo professor.

O conhecimento do conteúdo a ser ensinado é apenas uma condição necessária, mas não suficiente do trabalho pedagógico do professor. Pois, o conteúdo ensinado em sala de aula não é transmitido tal como ele é, mas modificado, adaptado para os alunos de acordo com a compreensão do grupo e dos indivíduos que o compõem, por meio das interações ocorridas.

O trabalho docente caracteriza-se por possuir um índice de conhecimentos pedagógicos próprios à profissão. Para Tardif (2012) o professor é perito na arte de ensinar, pois cria situações a partir de padrões ou rotinas já estabelecidas, sendo necessário ter domínio do conhecimento para improvisar, ou seja, dominar a técnica própria do ofício, que é a base do trabalho pedagógico do professor.

O trabalho do professor não ocorre simplesmente por uma casualidade, uma mágica entre o ensinar e aprender, não basta apenas entrar na sala de aula e falar para ensinar. Pois, a compreensão e o entendimento de alguns dos fatos ou ideias

ensinadas são embasados na razão. É um trabalho que ocorre com seres humanos e como qualquer organização de trabalho, a racionalidade é uma parte do trabalho do professor pode ser considerado racional, determinado pelo ambiente organizacional, pela maneira como se estabelecem as relações humanas e pelas finalidades e valores que orientam o ensino.

Gama (2011) ressalta que a função docente não se restringe ao ensino dos conteúdos pelos conteúdos, mas sim deve fornecer subsídios para a formação dos indivíduos por meio dos conteúdos aprendidos. Afirma que o trabalho docente não pode se reduzir apenas ao ensino, por se constituir numa prática social onde as decisões não são individuais, solitárias na sala de aula, mas sim devem ocorrer com a participação e colaboração dos demais espaços constituintes da escola, os quais fornecem subsídios para auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas.

- **O processo de trabalho docente**

Para Tardif (2012) o trabalho docente pode ser analisado sob diferentes aspectos, seja pela sua organização, pelas condições de trabalho, pelas experiências de trabalho dos professores ou pela própria atividade desempenhada. Mas, não pode estar desvinculado das demais dimensões da atividade profissional dos professores, ou seja, é parte integrante de todos os componentes do processo de trabalho, como o ensino.

O ensino é um processo do trabalho humano, constituído por diferentes componentes os quais são separados conceitualmente. Tais componentes são: “o objetivo do trabalho docente, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e os trabalhadores e seu papel no processo de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 123, §1).

Compreender a natureza do trabalho dos professores é evidenciar as características do ensino, identificando com clareza as diferenças entre as tecnologias do trabalho com os objetos materiais, e as tecnologias da interação humana, como no caso a pedagogia, a qual tem como centro e foco do trabalho, o objeto humano de trabalho docente, o aluno. Segundo Tardif (2012) os objetivos que os professores buscam alcançar não surtem os efeitos desejados, pois:

(1º) Em primeiro lugar, *os objetivos que definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos* – os objetivos do ensino exigem uma ação coletiva dos

professores, mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma quantidade muito significativa de alunos ao longo de vários anos, em torno de 15.000h, para obter resultados incertos e remotos, não podendo ser atingidos sozinhos e para os quais a maioria dos professores não verá a realização completa.

- (2º) Em segundo lugar, *os objetivos do ensino escolar são gerais e não operatórios* - exigem dos professores adaptações constantes a cada particularidade das situações de trabalho em sala de aula com os alunos, como o planejamento das atividades e avaliações previstas para as aulas. As orientações de trabalho geralmente são imprecisas, exigem improviso dos professores, escolhas e tomada de decisões quanto à maneira de compreender e realizar os objetivos de trabalho.
- (3º) Em terceiro lugar, *os objetivos escolares são numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes* – o número de objetivos de ensino é sempre crescente e variado, se considerarmos os objetivos dos programas, das disciplinas, dos demais serviços escolares e dos próprios professores. Esse número elevado de objetivos ocasiona diferentes problemas, sobrecarregando a atividade profissional, exigindo a concentração dos professores em vários objetivos ao mesmo tempo, os quais possuem, muitas vezes, pouca relação.

O autor aponta três *consequências desses objetivos* para a organização e planejamento do ensino, tais como:

- (1) Os professores necessitam ter iniciativas constantes para interpretar e adaptar os efeitos imprecisos e remotos do ensino, aos contextos mutáveis da ação pedagógica, reajustando seus objetivos em função das tarefas que realiza e suas limitações de tempo, sociais e materiais, dependendo de suas ações, decisões e escolhas;
- (2) “Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos de ensino [...]” (TARDIF, 2012, p. 127, §4), necessitando grande autonomia dos professores para adaptação e transformação dos objetivos de ensino de acordo com as situações de trabalho;
- (3) Os objetivos são percebidos como elementos que favorecem a autonomia dos professores, mas como limitações que ampliam a tarefa profissional; se forem imprecisos e ambiciosos dão muita liberdade de ação ao professor, aumentando

seu empenho para especificá-los dando a impressão de que parecem ser objetivos fora da realidade, inatingíveis.

- **O objeto humano do trabalho docente**

O objeto do trabalho dos professores são os seres humanos, individualmente e socialmente, com os quais estabelecem relações humanas, individuais e sociais ao mesmo tempo. “A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos” (TARDIF, 2012, p. 129, §1). Mesmo que os docentes lecionem para os alunos em grupos, há de considerar as diferenças individuais, pois as pessoas aprendem individualmente e não em grupos, contrariando a generalização estabelecida e as receitas e técnicas prontas.

Os alunos são diferentes, pois não possuem as mesmas competências pessoais, nem as mesmas condições sociais, o que interfere em sua capacidade de aprender e se envolver nas tarefas de ensino e aprendizagem. Por isso, ao massificar o ensino, nos deparamos com uma gama de alunos heterogêneos, em relação à origem social, cultural, étnica e econômica, além das desigualdades cognitivas e afetivas entre eles, o que sinaliza a necessidade de possibilitar igualdade de direitos aos alunos, em relação ao acesso e a permanência na escola.

A outra característica do objeto de trabalho do professor, é que os alunos são seres sociais, cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valores nos professores, além de que, como seres sociais sofrem influências do meio, sobre o qual o professor não pode exercer controle algum. Grande parte do trabalho docente é de cunho afetivo, baseia-se nas emoções, nos afetos, na capacidade do professor pensar não apenas nos alunos, mas também perceber e sentir seus temores, suas alegrias, bem como suas relações e bloqueios afetivos. O trabalho do professor, por ocorrer com seres humanos, estabelece relações sociais com seu objeto de trabalho, que é o aluno, sendo função do trabalho pedagógico dos professores gerir essas relações.

- **O trabalho do professor**

Para Tardif (2012), o trabalho docente diário se caracteriza por um conjunto de relações que se estabelece do professor com seus alunos, as quais fazem parte do

processo de formação deles, ao mesmo tempo em que o professor os atenda em suas necessidades individuais. Por isso o trabalho docente exige investimentos constantes, nas relações humanas do professor com os alunos, no envolvimento pessoal, nas interações ocorridas do ponto de vista afetivo e cognitivo.

A personalidade do professor é essencial no seu trabalho, pois deve haver empenho e investimento no *que ele é como pessoa*, e sendo o que é, não pode simplesmente ‘fazer só seu trabalho’, denominado por Tardif (2012) de *trabalho investido ou vivido*. Afirma que:

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. (TARDIF, 2012, p. 142, §1).

O *trabalho emocional* envolve, na atividade docente, a personalidade do professor, suas emoções, sua afetividade, sua sensibilidade, suas qualidades e defeitos, os quais são parte integrante do trabalho docente. É um instrumento do trabalho do professor, representado pela postura física e pela maneira de tratar os alunos. É também considerado um atributo do ofício feminino mais que dos homens, pois as mulheres transformam sua afetividade num componente importante do trabalho.

O *trabalho mental* é a característica das profissões, das ocupações que atuam por meio das representações de saberes e dos processos cognitivos. “O trabalho mental carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 142-143, §3). O ensino possui aspectos do trabalho mental, que se refere às necessidades dos professores de construir objetivos, seus locais de trabalho, estabelecendo relações significativas com os alunos.

O *trabalho moral* está relacionado às profissões que trabalham para melhorar ou mudar a condição humana, como profissionais da área médica, terapeutas, serviços assistenciais, professores etc. Os professores são trabalhadores que enfrentam diariamente diferentes situações e problemas, principalmente os que envolvem carência de atenção, afeto e amor, caracterizando o ensino como um trabalho moral.

As diferentes características do trabalho docente, tais como: *trabalho vivido*, *trabalho emocional*, *trabalho mental* e *trabalho moral*, nos permitem compreender a integração da personalidade do professor no processo de trabalho, cujo objeto de trabalho é centrado no ser humano, mais especificamente o aluno. Mesmo os alunos estando presentes ou não em sala de aula, os pensamentos e ações dos professores sempre estão direcionados a eles.

Cada professor desenvolve, com o passar do tempo, qualidades próprias de ensino, as quais são incorporadas aos diferentes aspectos do trabalho docente, citadas anteriormente, sem dissociá-las do ser humano, de suas emoções e sentimentos, de sua pessoalidade e personalidade. Compartilhamos da opinião do autor ao afirmar que “[...] a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2012, p. 144, §2).

Para Bzuneck (2017) o professor deve possuir duas características essenciais para desenvolver seu trabalho de maneira eficaz junto aos alunos, o *engajamento* e o *comprometimento*. O autor define *engajamento* como um estado de espírito positivo que traz satisfação no trabalho com: (a) *vigor* (níveis altos de energia e resiliência mental, esforço no trabalho e persistência diante das dificuldades); (b) *dedicação* (significa envolver-se intensamente em seu trabalho, sendo desafiado, com um senso de relevância, entusiasmo, inspiração e orgulho) e (c) *absorção* (concentração total no próprio trabalho, sem a percepção do tempo passar). O *comprometimento*, para o autor, é bastante característico do professor, o qual estabelece uma identidade com a profissão, afinidade com seu trabalho de educador, apresenta ligação afetiva e emocional com o ensino e uma sincera preocupação com seus alunos.

Concordamos com as afirmações do autor, de que essas características são indispensáveis na solução de qualquer situação ou desafio que os professores possam vir a enfrentar no contexto escolar, mais especificamente em sala de aula. Pois “[...] os professores e professoras têm condição de identificar plenamente os diversos desafios, internos e externos, ligados à sua profissão.” (BZUNECK, 2017, p. 698).

Entre os desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar, o autor aponta: (1) *as classes de alunos muito diversificadas*, nos aspectos referentes: à motivação, à capacidade, aos conhecimentos básicos, ao comportamento, à níveis socioeconômico, ao apoio familiar e às influências dos colegas, sejam positivas ou

negativas; (2) *o clima psicológico da escola* constitui um fator essencial para a eficácia do ensino de cada professor, pois envolve os tipos de relacionamentos estabelecidos com colegas, gestores e alunos. Bzuneck (2017) afirma que, diante dos desafios apresentados, supõe-se que os professores possuem motivação de alta qualidade e que esta é sempre contextualizada, ou seja, suas ações são direcionadas para alcançar metas estabelecidas.

A motivação aqui é entendida como um processo interno que leva o professor à ação, sustentando-a em direção às suas metas. Trataremos da motivação de maneira mais aprofundada no capítulo 03, ao abordarmos a Teoria Social Cognitiva e seus construtos motivacionais, em específico a autoeficácia.

1.2. AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E O REFLEXO NO TRABALHO DOCENTE

Para Esteve in Nóvoa (1991) as reformas educacionais projetadas para ocorrer dependem quase que exclusivamente dos professores e de nossa sociedade, uma vez que sem o apoio de ambos, as mudanças não ocorrerão, não passarão das orientações legais, pois elas dependem de sua ocorrência real e efetiva em sala de aula. Nos últimos anos, acentuou-se o desgaste da imagem da educação, sua significação no ensino e a valorização profissional. Esteve (1991) afirma que a passagem do sistema de ensino elitizado para o sistema de ensino de massas, implicou em um aumento quantitativo de alunos e professores na educação básica, em específico no Ensino Médio, ocasionando problemas na qualidade do ensino ministrado.

Dentre os fatores que contribuem para esse problema, sob nosso ponto de vista e que comprovamos pelas evidências, procedentes de estudos já publicados e pontuadas anteriormente, bem como por meio de nossa experiência docente no Ensino Médio, vivenciada ao longo dos últimos 20 anos, está o trabalho a ser desenvolvido com grupos de alunos heterogêneos. Evidentemente que trabalhar grupos de alunos homogeneizados pelo sistema de seleção é muito diferente de tentar enquadrar o total de crianças e jovens de nosso país, juntamente com os cem por cento dos problemas sociais que os assolam.

Diante dessa e outras situações, os professores são “obrigados” a redefinir seus papéis como educadores, em muitos casos desencantados por não se sentirem preparados para os “desafios” que a sociedade apresenta, diante das mudanças sociais aceleradas. Tais mudanças sociais ocasionam um desajuste nos indivíduos, em específico os professores, os quais se deparam com um mundo no qual não conseguem situar-se, sem possibilidade de retorno ao antigo sistema social e à realidade educacional de alguns anos atrás. O sentimento de insegurança é presente, e manter-se cético, recusando-se “aderir” às novas políticas educacionais, nos parece ser uma das características do que desconhecemos, e que muitas vezes nos desencanta.

- **A crise de identidade profissional dos professores**

O “*mal-estar docente*”⁵, denominado por Canário (2006), nada mais é do *que a crise de identidade profissional dos professores*⁶, resultante de fatores que convergem para um mesmo ponto. O primeiro é *o desencanto com a escola*, resultado da repercussão negativa da sociedade em relação à profissão docente, fato fortemente vivenciado atualmente em nosso país. O segundo foi a escolarização em massa, aliada ao rápido crescimento do número de vagas para os alunos, e conseqüente aumento no número de professores nas escolas, acarretando uma desvalorização do prestígio profissional, o que se deve em parte à falta de investimentos em educação e valorização profissional.

Em terceiro, as novas formas de regulação nos diferentes níveis escolares na divisão do trabalho, tendenciosamente diminuíram o ‘*status*’ do ofício de professor, proletarizando a profissão, fazendo-o perder o controle sobre seu trabalho; por último, a escola é ‘invasada’ pelos problemas sociais, anteriormente fora dela, justificados pelo acesso garantido a todos, e pela disparidade dos novos alunos. Os quais trazem consigo novos problemas, alheios à maneira como a escola está organizada e cuja solução, muitas vezes, escapa à competência dos professores e equipe gestora. Outros fatores colaboram para tal crise, tais como: a falta de investimento profissional, o aumento das doenças ocupacionais, a construção de estratégias de sobrevivência

⁵ Grifo nosso.

⁶ Grifo nosso.

ou uma maneira de refúgio, sobrevivência e o sentimento de nostalgia em relação ao “aluno de excelência”, que faz parte de um passado longínquo.

Assim, com o aumento do número de professores, ocorre também aumento de sua visibilidade e importância social, ocasionando uma fragilidade profissional, pois passam a ser alvo de discursos de responsabilidades pelos fracassos no projeto da escolarização disseminada em massa. Nesse contexto, a visão da ‘mais bela profissão do mundo’, passa para uma visão de profissão que consome, exaustiva e até mesmo perigosa; uma vez que, os discursos que antes enalteciam o professor passaram a criticá-lo e culpá-lo pelos problemas e fracassos enfrentados na escola.

A reconstrução da identidade profissional, para Canário (2006), envolve a sua construção a partir da retomada da autonomia profissional do professor, se considerarmos alguns aspectos essenciais nesse processo, onde o professor é entendido como:

- (1) um investigador representativo, alguém que resolve problemas e questiona criticamente os processos de formação de professores, não como treinamento, mas como um procedimento de contribuição com as práticas educativas;
- (2) um artesão que constrói e reconstrói o seu saber da profissão, reinventando sua prática de acordo com o contexto e com o público de alunos;
- (3) um profissional da relação que ensina não o que sabe, mas sim o que é, o que completa o ato educativo, não que pode ser ensinado, mas que aprende por meio do contato direto com os alunos e,
- (4) o professor como um construtor de sentido nas situações educativas e/ou atividades didáticas desenvolvidas, favorecendo a proximidade entre a instituição escolar e as inúmeras expectativas pelo conhecimento por parte dos alunos.

Reinventar a profissão do professor deve ser um processo lento, contínuo e concomitante com o estabelecimento de novas relações entre professor e aluno, encarando-os como aliados e não problemas pelos quais são vistos, na busca de desenvolver uma relação pedagógica positiva. Reinventar o ofício de professor requer a retomada da transformação dos alunos em pessoas, tornando-os parte das instituições de formação; pois, como como todo o trabalho com seres humanos, se faz necessário resgatar a humanidade institucional e profissional. O que implica mudar a natureza das situações educativas, tanto na ligação estabelecida com os saberes, a relevância atribuída às atividades escolares, quanto na produção dos saberes.

Mudar as relações de poder, constituídas entre professores e alunos, significa aumentar a participação dos alunos no contexto da vida e nas atividades escolares. Observando que esta relação, não se restringe apenas a quem tem conhecimento e a quem ignora, mas que considere os saberes experienciais, que tanto os alunos quanto os professores trazem de suas vivências e experiências diárias.

Esteve (1991), afirma que o chamado “mal-estar docente” está relacionado ao conjunto de reações dos professores, profissionalmente desajustados, se deve às mudanças sociais e à desvalorização da profissão docente. O autor afirma que as frentes nas quais devemos atuar, simultaneamente, para a superação do mal-estar docente, são: a formação inicial e continuada, os materiais de apoio a utilizar, e a valorização profissional; somando-se a eles, a “tríade” - responsabilidade profissional, horário de trabalho e salários dignos.

O ensino de qualidade passa pela necessidade de valorização da profissão docente, evitando o desajuste e a desvalorização dos professores, bem como o “mal-estar docente”. Esse desencanto pelo qual passam nossos professores, caracterizado pela *perda de eficácia docente*, associada a vários fatores e/ou circunstâncias sociais e psicológicas condicionantes, que afetam as condições dos professores no exercício da docência, relacionadas às mudanças sociais aceleradas.

Existem dois grupos de fatores sociais que afetam a função docente, apontados por Esteve (1991):

(1º) Os *fatores de primeira ordem* – os quais incidem diretamente nas ações dos professores em sala de aula e modificam as condições de desempenho do trabalho docente, provocando tensões relacionadas aos sentimentos e emoções negativas que compõem os fatos empíricos (provenientes das experiências dos professores) do mal-estar docente.

(2º) Os *fatores de segunda ordem* – referem-se ao contexto em que os professores exercem a docência, às condições ambientais, ao trabalho docente, por meio de ações indiretas; esses fatores afetam diretamente a motivação, o envolvimento e o comprometimento dos professores no exercício da sua função docente.

O mesmo autor aponta indicadores de mudanças, que influenciam o trabalho docente, são eles: o aumento das exigências de trabalho em relação ao professor, a interferência na formação por outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informações alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a Educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de

expectativas em relação ao sistema educacional, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a menor valorização social dos professores, as mudanças dos conteúdos curriculares, a escassez de recursos materiais, as deficientes condições de trabalho, as mudanças nas relações professor e aluno e a fragmentação do trabalho dos professores. Tais mudanças contribuem significativamente no processo de trabalho dos professores, considerando que incidem tanto no sentido positivo quanto negativo, em algumas situações para melhorar o sistema educativo, e em outras pioram.

Situações essas que dependem dos encaminhamentos realizados, pedagógica e administrativamente, pelos gestores e mantenedores das instituições de ensino no sentido de superar tais dificuldades, transformando-as em indicadores de mudanças que permitam influenciar e incidir positivamente no trabalho docente, favorecendo-o. A expectativa é de que as mudanças possam servir como um meio da instituição de ensino encaminhar ações de organização e planejamento, coerentes com a proposta pedagógica, com a finalidade de superar os fatores que afetam a função docente. Assim, na busca de atender os novos desafios, impostos pelas mudanças sociais no sistema educacional atual, e diante da problemática apresentada, nos encaminhamos para a abordagem da temática referente aos ciclos de vida pessoal e profissional dos professores.

*E na luz nua eu enxerguei
Dez mil pessoas talvez mais
Pessoas conversando sem estar falando
Pessoas ouvindo sem estar escutando
Pessoas escrevendo canções
que vozes jamais compartilham
E ninguém ousou
Perturbar o som do silêncio*

...

CAPÍTULO 2 – OS CICLOS DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

O referido capítulo tem por objetivo apresentar a caracterização dos ciclos de vida e de aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores, as relações e aproximações que se estabelecem destes ciclos com o processo de formação e constituição dos profissionais docentes. A vida humana é tempo, por isso contamos nosso tempo pela idade, que é considerada um modo de viver, com diferentes dimensões as quais são fundamentais para formar a identidade social, sendo também chamadas de ciclos da vida humana, cujas experiências definem as escolhas e os rumos que os sujeitos realizam ao longo de suas vidas.

Sendo assim, os indivíduos passam por diferentes etapas do ciclo de vida, que os definem e constituem, são elas a: infância, juventude, maturidade e velhice. O tempo “hoje”, de acordo com Bolívar (2002) é definido pelas experiências vivenciadas ao longo de nossas vidas, que são comuns, mas caracterizadas de acordo com cada geração, não apenas pela idade dos sujeitos, mesmo que tenham vinte anos, quarenta ou sessenta anos. A idade modifica-se ao longo do tempo, sendo concretizada em ciclos de vida, os quais determinam nossos hábitos e costumes, bem como as diferentes funções a ser desempenhadas nas atividades exercidas profissionalmente pelos indivíduos.

O ciclo de vida está integrado às dimensões: histórica, política e social, nas experiências vividas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida e de suas perspectivas profissionais, uma vez que estes constroem seu curso de vida influenciados pelas escolhas que fazem e as oportunidades que se apresentam ao longo de suas vidas, integradas as dimensões anteriores. A idade cronológica está associada as fases da vida, estruturadas em ciclos, de acordo com o tempo de serviço profissional ou com a idade, contribuindo para modelar os acontecimentos que acontecem na vida pessoal.

Para nosso entendimento do significado de *dimensão*, no contexto de um trabalho acadêmico e/ou de um texto acadêmico, como os de nossas produções, recorreremos aos diferentes assuntos conceituais. Assim, *dimensão* é sinônimo de: espaço, grau, área, superfície, altura, tamanho, profundidade, extensão, espessura,

largura, sendo a porção ocupada por um corpo, na: altura, largura e profundidade ou espessura. No sentido figurado significa a capacidade de ser útil, de cumprir um propósito ou necessidade: a dimensão de uma iniciativa, no âmbito significativo de algo real ou abstrato, como por exemplo dimensão econômica.

Em educação, costumamos abordar conceitualmente como dimensão administrativa e dimensão pedagógica do gestor escolar em sua instituição, em que estes termos permeiam os documentos escolares, tais como: projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares, referindo-se aos aspectos administrativos, financeiros, físicos e os aspectos pedagógicos, indicando as orientações de planejamento e organização do processo de ensino para o professor e da aprendizagem do aluno. Podemos dizer que *dimensão* significa parte de um conjunto maior de coisas, como por exemplo em educação, as dimensões: históricas, políticas, administrativas, econômicas e pedagógicas que influenciam a organização e estrutura da educação e do ensino atual, de acordo com as concepções educacionais presentes no Brasil.

Nos nossos estudos e pesquisas, há a possibilidade de encontrar dimensões relativas aos profissionais da educação, à aprendizagem dos alunos e as instituições de ensino, referentes a organização, ao planejamento e a avaliação da aprendizagem, e a motivação, incentivo e inovação enquanto estratégias da prática docente. As dimensões podem ser classificadas em: cognitivas, filosóficas, políticas, sociais, afetivas, éticas e estéticas, etc. Então, *dimensão* pode ser uma parte de um assunto maior ou tema de nossas pesquisas, que poderá desdobrar-se em partes ainda menores, as quais denominamos categorias de análise.

Para compreender o processo de integração de outras três dimensões da vida, sendo elas: individual, coletiva e geracional, conciliando-as aos quadros sociais, às políticas educativas e os centros escolares, os quais irão determinar os cursos da vida, a maturidade biológica, as experiências acumuladas e as disposições individuais, faz-se necessário que haja disposição interior para integrá-las de uma determinada maneira ao ensino e aos acontecimentos ocorridos em cada estágio da vida. Adotaremos o significado para *compreensão* segundo Tufanelli (2012, p.22), partindo da concepção de que é uma operação mental, em absoluta, gratuita, sendo fruto de uma elaboração ativa por parte do sujeito, tanto na fase da recepção do conhecimento como na manutenção.

Na aquisição do conhecimento, não basta decorá-lo, é necessário fazer uso do mesmo, havendo a necessidade de repeti-lo e aplicá-lo para conservar. A aplicação repetida consiste numa compreensão verdadeira, ou seja, você dá sentido ao conhecimento transformando-o em competência. Assim, após os entendimentos conceituais necessários, buscamos caracterizar com mais detalhes os ciclos de vida pessoal.

2.1. OS CICLOS DE VIDA PESSOAL

De acordo com Bolívar (2002), a vida humana pode ser analisada e compreendida ao longo da história, em diferentes períodos, considerando um conjunto de etapas e segundo a idade individual dos sujeitos. O ciclo de vida é usado com frequência como um dispositivo para a descoberta e investigação de fatos relativos à compreensão do quadro profissional dos professores.

O autor Bolívar (2002) “concebe” o ciclo de vida como uma sequência de *eras* ou *fases*, em que cada transição de *era* dura em torno de cinco anos, formando a estrutura maior do ciclo de vida, considerando que toda transição implica na conquista de uma maior individualização, ou seja, “[...] mais autonomia, responsabilidade, capacidade de melhores relações mútuas [...]” (Bolívar, 2002, p. 22, §6)”. As mudanças de fases possibilitam ao indivíduo realizar novas escolhas.

A ideia de *geração* entende-se como a mesma idade e um conjunto de experiências comuns, a estrutura da vida humana em cada momento em um determinado período. Para entender os ciclos de vida pessoal, considera-se a idade dos professores no exercício da profissão e o tempo de exercício, a fim de compreender as mudanças ocorridas nesse período e a necessidade de combinar o tempo de trabalho com outros fatores relacionados a natureza social e contextual.

A idade por si só é uma variável insignificante, a qual pode desempenhar o papel de afirmar o que acontecerá no futuro, ou ser uma variável que expressará resultados de como, por exemplo, quais seriam as características dos professores que podem antecipar a melhor idade para ensinar. Se eles já estiverem com mais de 40

anos, estando associados às fases cronológicas, ou seja, fases que datem os acontecimentos em sequências lógicas com funções estabelecidas em cada fase.

Bolívar (2002) salienta que estudos que evidenciaram essas conclusões foram realizados a partir de uma teoria, a qual estuda os professores em grupos. Tais estudos, buscaram apontar as diferentes etapas de evolução e as motivações docentes, considerando a perspectiva *ontogênica*. Perspectiva esta que busca estudar o histórico de desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos, que pode influenciar na formação do seu comportamento, analisa a partir dos aspectos em que o desenvolvimento depende do contexto de interação social, da comunicação e do diálogo entre as pessoas com quem convivem.

As teorias dos estágios de desenvolvimento profissional, de acordo com Bolívar (2002), destacam o caráter implícito do pensamento e da ação na abordagem biográfica. Apresenta três componentes distintos do desenvolvimento profissional:

- (1) **a trajetória profissional** – que se refere aos itinerários que os professores seguiram durante sua vida para chegar à profissão;
- (2) **o perfil profissional** - que o professor apresenta, fruto de sua trajetória, considerando os fatores relativos: à identidade, ao conhecimento e a cultura;
- (3) **e o ciclo vital** - que é resultante da idade, das experiências acumuladas, do contexto social e escolar onde o professor viveu e trabalhou.

A idade cronológica implica na maturidade biológica, no desenvolvimento psicológico e no pertencimento a um grupo social característico específico, estruturando-se socialmente em modos convencionais estabelecidos, como o curso de vida individual seguido na educação, na família e no trabalho. Cronologicamente ocorre uma normatização do curso da vida, uma evolução, com etapas definidas, sendo que essa continuidade traz a ideia da construção de uma vida previsível, com segurança, a ideia de que a vida é um projeto pessoal que vale a pena ser construído.

Socialmente, estabelece-se que a partir dos 60 anos ocorre uma “desconstituição do curso da vida”, na medida em que o modelo instaurado para as atividades a desenvolver é o de: estudar, trabalhar e aposentar-se; e o modelo da idade é: juventude, maturidade e velhice, as quais com o passar do tempo perdem sua funcionalidade uniforme. A estrutura da vida dos indivíduos estabelece um limite entre a estrutura da personalidade e a social, por meio da mediação das relações

entre o indivíduo e o ambiente; sendo assim considerada a causa, o meio de ligação, e o efeito dessas relações que se estabelecem.

O ciclo da vida é composto por uma sequência de períodos de construção e mudanças da estrutura, a qual é entendida como forma e desenvolvimento da vida, envolvendo escolhas, valores e finalidades. O período de uma estrutura pode durar de cinco a sete anos, no máximo dez anos, sendo que a vida não pára; constituindo como tarefa de cada período de transição retomar a estrutura existente, explorando as possibilidades de mudanças para realizar as escolhas que darão estrutura de vida ao período seguinte, estrutura que jamais será permanente.

Bolívar (2002) apresenta, a partir dos estudos de Levinson (1996), o desenvolvimento adulto segundo de acordo com as diferentes *eras*. As sequências de construção da estrutura de vida e os períodos de transição e desenvolvimento humano estão representados no quadro abaixo.

Realizamos um paralelo com as fases dos ciclos de vida, estudados por Erikson (1980). O quadro abaixo apresenta uma síntese, a partir de nosso entendimento referente aos *períodos ou etapas do desenvolvimento adulto*, considerando as pesquisas realizadas por Bolívar (2002), tendo como referência os estudos de Levinson (1996) e Erikson (1980).

Quadro 1 - Períodos ou etapas do desenvolvimento adulto - Transição - Idade dos professores/anos.

PERÍODOS OU ETAPAS DE TRANSIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ADULTO	CARACTERÍSTICAS
---	-----------------

(Continua)

Fases de Transição	Períodos ou Etapas de Transição (Anos)	FASES		CARACTERÍSTICAS DO PERÍODO OU ETAPA	CARACTERÍSTICAS DAS FASES
PRÉ-MATURIDADE	0 – 17	Pré-maturidade	Infância e adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo desse período o indivíduo torna-se independente, da infância a vida adulta, passando pela adolescência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Período de maior energia, de contradições e estresse. • O lapso entre os 20 e 30 anos, biologicamente, é o ponto culminante do ciclo de vida. • Fase de noviciado dos 17 aos 33 anos, oportunidade de ir além da adolescência, construção de uma entrada na estrutura de vida. • Fase de culminação da vida e revelação das limitações dessa, entre 33 e 45 anos. • No plano psicológico e social, ocorre a realização das aspirações juvenis, constitui-se família e adquire-se uma identidade profissional.
PRIMEIRA MATURIDADE	17 – 22	Primeira transição adulta	Faz parte de ambas as etapas, sem identificar-se com nenhuma.	<ul style="list-style-type: none"> • É o encerramento da etapa de pré-adulto passando à maturidade. • Faz parte de ambas, mas não se identifica com nenhuma. • Ocorre mudanças na individualização, que alteram as relações com a família e com as outras pessoas do mundo pré-adulto. • É uma primeira etapa da vida. • Representa a maturidade da pré-maturidade e a infância da nova etapa. • Nessa etapa a pessoa fantasia o que deseja ser, para ocupar seu espaço no mundo adulto e poder realizar suas escolhas. 	
	22 – 28	---	Entrada no mundo adulto	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada na estrutura de vida da primeira maturidade que é o tempo para construir e manter a vida adulta. 	
	28 – 33	---	Transição dos 30 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de retomar e modificar a estrutura, criando bases para a estrutura de vida que segue. 	
	33 – 40	---	Culminação da primeira maturidade	<ul style="list-style-type: none"> • É o veículo para completar essa era ou etapa, realizando os sonhos juvenis. 	
	40 – 45	Transição da metade da vida	Fim da primeira maturidade e início da maturidade média	<ul style="list-style-type: none"> • É o fim e o começo, período em que se recapitula o primeiro período adulto, efetuando mudanças no caráter da vida. • Fase de questionamentos dos aspectos da vida, mudando o que não satisfaz, realizando ajustes psicológicos. • Recomeço da individualização. 	
MATURIDADE MÉDIA	45 – 50	---	Entrada na maturidade média	<ul style="list-style-type: none"> • Após a crise dos 40, forma-se uma nova estrutura em relação a situação de trabalho e ao casamento, ocorrendo variações na satisfação e 	

				no cumprimento dos deveres.	<ul style="list-style-type: none"> • A capacidade biológica começa a reduzir, mas ainda é suficiente para uma vida pessoal e social satisfatória.
	50 – 55	---	Transição dos 50 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Ocasão para modificar, caso as mudanças dos 40 não tenham bastado, melhorar a entrada na estrutura da vida. 	
	55 – 60	---	Culminação da estrutura de vida da maturidade média	<ul style="list-style-type: none"> • É a conclusão dessa passagem ou etapa, momento de realizar os desejos, o rejuvenescimento e enriquecimento da vida. • É o ápice da estrutura de vida. 	
	60 – 65	Transição para a maturidade tardia	Situado entre a maturidade média e a maturidade tardia	<ul style="list-style-type: none"> • É parte de ambos, separa e une os dois períodos. • É um período crítico no ciclo da vida. 	
MATURIDADE TARDIA	65 – ou mais	Maturidade tardia	Período final da vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre o confronto com a identidade e a vida, a necessidade de reconciliar-se com o mundo, vida que poderá ser serena ou amarga. • Por haver a possibilidade de ser mais longo, em geral até 85 anos ou mais, sendo por isso chamado de "uma nova maturidade". 	---

(Conclusão)

Fonte: Autora.

O ciclo de vida do desenvolvimento adulto se apresenta de acordo com esses três grandes períodos, marcados por transições e características próprias de cada momento, estabelecendo a estrutura de vida de cada indivíduo. Para Bolívar (2002), a escolha do uso do termo *período* justifica-se pelo fato de que ele não objetiva mostrar uma hierarquia progressiva no desenvolvimento adulto, uma vez que o termo *fases* indica ou dá a ideia de passagem. Cada fase tem seu valor característico dentro do ciclo da vida humana, não se enquadrando em uma ordem temporal.

O autor afirma que nas mulheres o ciclo de vida é semelhante ao dos homens, pois ambos seguem a mesma sequência de períodos de desenvolvimento da estrutura de vida e a mesma idade. Ocorrem variações apenas nos períodos de transição dos 22, 40 e 60 anos, nos quais as mulheres enfrentam mais problemas, possivelmente atrelados às questões de gênero, as quais envolvem: casamento, maternidade, trabalho e que, conseqüentemente desencadeiam os preconceitos relativos a essa divisão de feminino e masculino, uma vez que socialmente a mulher ainda é subordinada aos modelos impostos pelo homem.

O autor propõe que ocorrem os seguintes *ciclos de vida dos professores*:

Quadro 2 - Ciclos de vida dos professores

CICLOS DE VIDA DOS PROFESSORES			
Nº	Estágio	Período etário (anos)	Características
1.	A ENTRADA NA PROFISSÃO	21 – 28	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de ingresso no mundo adulto. • Busca de uma identidade profissional. • Período de decisão do grau de comprometimento com a carreira docente. • Incertezas quanto ao seu futuro profissional da pessoa, após conquistar um posto de trabalho remunerado, lhe dando status de adulto, sente incertezas quanto ao seu futuro. • Enfrenta pressões quanto a maneira de transitar no mundo do ensino e gerir os problemas da sala de aula.
2.	TRANSIÇÃO/ CRISE DOS 30	28 – 33	<ul style="list-style-type: none"> • Elevação de um compromisso com o ensino. • Início da profissão ao lado de colegas que a exercem com apatia. • Momento em que se questiona a identidade profissional (professor de uma disciplina ou educador). • Consolidação da aquisição de habilidades básicas no ensino, para responder melhor às exigências e necessidades dos alunos. • Inquietação quanto a própria identidade profissional em relação a seus colegas.
3.	ESTABILIZAÇÃO E COMPROMISSO	30 – 40	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de se assentar a cabeça e se estabelecer os padrões da carreira, juntamente com as obrigações familiares. • É o momento em que a energia, o envolvimento e a ambição alcançam seu ponto mais elevado, em termos de autoconfiança. • Professores se mostram mais seguros e competentes, ao tomaras próprias decisões em relação ao curso de sua carreira. • Firmam condições de um compromisso maior com a instituição de ensino, assumindo cargos como o de direção. • Há maior empenho na melhoria da instituição, seja em inovação ou aperfeiçoamento profissional. • No caso das mulheres, a difícil questão é compatibilizar as funções de professora e mãe/esposa.
4.	CRISE NA METADE DA CARREIRA	40 – 55	<ul style="list-style-type: none"> • Usualmente a crise começa ao final dos 30 e início dos 40 anos. • Há uma estabilidade na carreira, juntamente com a família e a identidade iniciada nos 25-30 anos. • Percepção de estabilidade na carreira, família e a identidade profissional iniciada nos 25-30 anos. • Julga criticamente seu progresso profissional, em relação as suas expectativas anteriores. • Ocorre um certo marasmo profissional, se mostrando reservada diante das mudanças propostas de fora, as quais julga adquiridas a partir da sua experiência profissional, sem considerar possível mudar a realidade. • Ocorre autoquestionamento em relação ao que se fez e, a necessidade de refazer seu futuro.
5.	RECAPITULAÇÃO DA CARREIRA	50 ou mais...	<ul style="list-style-type: none"> • A pessoa sente-se mais livre em expressar o que sente, havendo então um declínio no seu entusiasmo e energia. • Alguns professores vivem nesse período uma busca de sentido para sua vida profissional, derivado do possível êxito no trato com seus alunos. • Outros, insatisfeitos com seu trabalho, aguardam somente pela aposentadoria. • Reconhecimento de que a carreira docente não se desdobrou no vazio.

Fonte: Autora.

Os “ciclos de vida” profissional são empregados em estudos para entender a carreira e a evolução profissional, a ocorrência de compromisso com as mudanças e inovações propostas nos sistemas educacionais e no desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, Bolívar (2002) considera a carreira profissional em toda

sua extensão, desde as experiências escolares iniciais adquiridas na infância, passando pelo começo da carreira do magistério, até sua aposentadoria.

O modelo pode proporcionar uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, pois:

Adotar o enfoque de ciclos de vida ou 'fases' na profissão docente, implica, como condição estrutural, uma certa curva de expansão e uma posterior reclusão ou declive na carreira, ainda quando isso modifique sensivelmente em função do contexto social e escolar do trabalho ou da própria pessoa [...] (Bolívar, 2002, p.51, §5).

Assim, apresentamos as etapas ou fases da carreira profissional docente, a partir das aproximações dos estudos, apresentados pelos diferentes autores.

2.2. FASES DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

Com base em seus estudos e a partir das pesquisas realizadas por Huberman (1990), Bolívar (2002) propõe um modelo para as *fases da carreira profissional docente*. O ponto central de direcionamento dos estudos foram os anos de prática ou experiência docente e não a idade dos professores. Em sua proposta, considera as variáveis históricas, institucionais e psicológicas que caracterizam determinada geração, apoiando-se nas preocupações da carreira docente, as quais são delineadas por uma série de sequências ou grandes ciclos, subdivididos em etapas.

O autor distingue uma sequência entre três fases que se alternam, sendo sua ocorrência comum para a maioria dos professores:

- (1ª) Fase de início ou entrada no ensino** – é onde se explora a nova profissão, as escolhas realizadas e os papéis a seguir, podendo ser um começo fácil ou difícil.
- (2ª) Fase que se pode atingir a estabilização ou passar a questionar a situação** – apresenta interesse especial, capaz de gerar satisfação no trabalho, seja ela material ou espiritual.
- (3ª) Fase ou etapa de resolução** – fase que poderá ser de desencanto (negativa), ou que possibilite a renovação profissional, ou ainda manter tudo como está, sem alterações na vida profissional.

No quadro a seguir, apresentamos as **etapas ou fases da carreira profissional docente**, a partir dos estudos propostos por Bolívar (2002) e Huberman (1990). Estudos esses adaptados para a pesquisa, de acordo com nosso entendimento e compreensão, inicialmente, dos *ciclos de vida profissional* e posteriormente, *das fases da carreira profissional docente*, com aproximações realizadas pela autora, considerando as diferentes fases da carreira docente, proporcionadas pelos autores referenciados.

Quadro 3 – Divisão das fases e tempos da carreira profissional aliados aos ciclos de vida docente, de acordo com o tempo de experiência profissional.

FASES DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

Nº	FASES DA CARREIRA	Tempo de experiência profissional/anos de carreira docente		Ciclo de vida/ faixa etária/tempo (anos)	PERÍODO NA CARREIRA DOCENTE	CARACTERÍSTICAS
1.	EXPLORAÇÃO	1 – 3		21 – 28	<ul style="list-style-type: none"> • Início ou entrada na carreira docente. • Sobreviver e descobrir. 	<ul style="list-style-type: none"> • É a necessidade de sobreviver no novo meio. • O choque da realidade dos professores iniciantes. • As dificuldades disciplinares com os alunos. • A preocupação consigo mesmo (Vou conseguir me sair bem?). • Confronto com a complexidade do trabalho docente que provoca a necessidade de resolver dilemas: tentativa e erro, sentido de eficácia, diferenças entre o que se pretende e o que realmente pode fazer, gestão da disciplina e do tempo da classe etc.
2.	ESTABILIZAÇÃO	4 – 6		28 – 33	<ul style="list-style-type: none"> • É marcada pelo compromisso definitivo, pela consolidação de um repertório de habilidades práticas, que trarão segurança no trabalho e identificação profissional. • Período de escolha da identidade profissional frente aos possíveis modos de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • O desempenho de suas atividades passa a ser mais tranquilo, cômodo, há um “conforto psicológico”. • Esta fase é caracterizada pela busca em melhorar o método de ensino e trabalho com os alunos. • Aquisição de independência profissional e domínio no ensino, com maior segurança no seu desempenho e capacidade de tomar suas próprias decisões. • O professor percebe-se como um igual entre os demais docentes. • Consolidação das habilidades necessárias ao exercício profissional. • Proficiência pedagógica, com maior flexibilidade na gestão da classe, a autoridade passa a ser mais natural, real, segura e espontânea.
3.	EXPERIMENTAÇÃO/ DIVERSIFICAÇÃO	7 – 26	7 – 18	33 – 40	<ul style="list-style-type: none"> • Estabilização, consolidação de um “repertório” pedagógico. • Período de diversificação de métodos, ativismo e/ou • Redelineamento (questionamentos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns tentam comprometer-se com o trabalho de ensinar, por meio de experiências pessoais com: materiais de aprendizagem, as formas avaliação, organização de atividades didáticas empregadas. • Outros, com maior sensibilidade aos limites do trabalho institucional, tornam-se críticos aos limites de seu desempenho em classe, surgindo sintomas de tédio, o qual buscam combater optando por desenvolver sua carreira profissional em setores ou cargos como direção, coordenação pedagógica, funções administrativas, outros níveis de ensino etc.

			19 – 26		<ul style="list-style-type: none"> • Período de estabilização das trajetórias individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de diversificação e de promoção da carreira profissional docente abre um período de incerteza que varia de acordo com o indivíduo, afetando mais aos homens do que as mulheres. • Para muitos professores é um período de manutenção da carreira profissional, tanto quanto do status adquirido e atualização que permite conservar seu entusiasmo. • Os sintomas de crise aqui podem ser, desde um sentimento de rotina a uma crise existencial, a qual gera autoquestionamentos. • Os quais podem redelinear a continuidade na carreira ou considerar frágil a profissão docente. • Esta fase afeta mais aos homens, pois suas expectativas profissionais são maiores. • Uma sequência que leva ao redelineamento da profissão pode originar-se da estabilização mesmo que não tenha passado por um período de inovação ou ativismo. • Nesse momento da vida em que a rotina do trabalho não traz grandes expectativas profissionais, pode significar que a pessoa está envelhecendo em seu ofício. • Equilibrar o sentido da vida e do trabalho pode gerar ansiedade e estresse, mas a sensação que o esforço valeu a pena. • Para alguns a monotonia da vida diária na classe, ano após ano provoca questionamentos sobre a profissão. • Para outros a crise tem origem em desilusões provocada pelo fracasso, maiores ou menores, de reformas ou inovações as quais colocaram esperanças.
4.	SERENIDADE E DISTÂNCIA AFETIVA		26 – 30	40 – 50	<ul style="list-style-type: none"> • Fase distintiva. • Apresentam mais serenidade, com atitudes mais tolerantes e espontâneas em sala de aula. • Meio da carreira docente. • Crise da metade da carreira. • Fase problemática, desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo. • Serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo. • Perda da energia e da ousadia (ímpetus) anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre um certo patamar de evolução na carreira. • Os docentes sentem desalento em entrar em novos projetos, tornam-se mais reflexivos, menos tensos, menos preocupados com os problemas da classe ou grupo, mantendo uma maior distância “afetiva” de seus alunos, ocasionada pela “incompreensão” e diferença de idade e incompreensão mútua. • Nesse período da vida ocorre uma certa interiorização, mesmo que o desencanto seja grande, sempre ocorre uma tendência a enfatizar as mudanças qualitativas da vida, repelindo problemas e compromissos institucionais. • Os caminhos para se chegar a esse patamar, podem ser a partir de questionamentos e incertezas, mas também do ativismo.

			50 – 60	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de sentido para a vida profissional. • Lamentam a perda do período ativo. • Fase conservadora das “lamentações” sem fim. • Alguns insatisfeitos aguardam a aposentadoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diante das novas gerações de alunos, indisciplinados e desmotivados, dos colegas mais jovens, das novas medidas e políticas da educação, os professores do ensino médio adotam uma postura conservadora, mais prudente, mais cética. • A tendência a rigidez e ao dogmatismo, a resistência as inovações e a nostalgia do passado aumentam com a idade. • De acordo com as escolhas ocorre uma ruptura de compromissos ou um estado de serenidade.
5.	ELIPSE DA EXPANSÃO: CONTRAÇÃO E DESCOMPROMISSO	31 – 40	60 ou mais...	<ul style="list-style-type: none"> • Retirada gradual e interiorização no final da carreira. • Ruptura que pode ser serena ou amarga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ruptura com a profissão, a qual pode ser serena ou amarga. • A curva de expansão da vida profissional começa a descer nesta etapa. • Período de desaceleração, com progressivo desengajamento do trabalho, seja por limitações pessoais ou por preocupações de ordem extraprofissional. • Inicia a preocupação consigo mesmo e a busca por menos compromissos profissionais e mais atividades de lazer. • A pessoa mostra-se mais ponderada e seletiva nos compromissos de carreira. • A idade começa a impor limitações.

Fonte: Autora.

Salientamos que as fases apresentadas anteriormente, são passíveis de sofrer variações ou alterações de acordo com o tempo, na medida em que pelo nosso entendimento, o desenvolvimento de uma carreira está relacionado ao processo vivenciado pelos professores em diferentes momentos de sua vida profissional, não se restringindo em acontecimentos apenas casuais. Como processo, não é linear, pois possui fases que são caracterizadas pelas experiências vivenciadas pelos professores, e que estão relacionadas ao: tempo de experiência profissional ou tempo na carreira docente, tempo de vida do profissional e pelos elementos que caracterizam o período em que o docente se encontra em sua carreira, uma vez que os ciclos de vida se mostram comuns “[...] até a fase de ‘estabilização’; a partir daí se ramifica segundo diversas possibilidades, o que determinará se na fase final a pessoa viverá com serenidade ou amargura” (BOLÍVAR, 2002, p. 58-59, §2).

Em qualquer um dos casos não é possível prever com total segurança as fases de cada professor, pois as fases de sua ocorrência não são unidimensionais e nem previsíveis, se considerarmos um contexto com grande número de professores. As trajetórias docentes que marcam essas fases são reagrupadas por Bolívar (2002) em quatro tipos, de acordo com as características apresentadas ao longo da carreira, se os professores passam pelas mesmas etapas ou se eles evocam os mesmos pontos de vista.

- (a) **A carreira harmoniosa** – tem início fácil, é o período de estabilização, aprofundamentos e diversificação ou a responsabilização na carreira.
- (b) **A Harmonia adquirida** – o início é difícil, período de resolução, estabilização, aprofundamento e diversificação.
- (c) **O Redelineamento da carreira** – princípio fácil, estabilização e redelineamento de acordo com a rotina ou tédio e/ou mesmo diante de problemas mais complexos que se apresentam.
- (d) **A Carreira difícil** – início difícil, resolução parcial, estabilização e redelineamento com definição de novas metas.

De acordo com Bolívar (2002) a questão que se coloca, considerando os percursos internos de cada carreira docente, é o que faz com que a carreira docente seja vivida como feliz ou desesperançada? Colaborando com a problemática exposta pelo autor, questionamos: o que motiva os professores ao longo de sua carreira profissional docente?

A última fase da carreira docente pode ser vivida de um modo tranquilo ou angustiante, pois as pessoas que iniciam bem, mesmo passando por momentos problemáticos, parecem terminar bem; no entanto as que começam enfrentando dificuldades não há por que terminar mal. O bom início na carreira aliado à eficiência e o domínio da tarefa docente, pode pressupor uma última fase satisfatória, ou ao contrário, prever uma etapa frustrante, mediada por outros planos ou desilusões, antecipando um desencanto ao final da carreira; prevista por um progressivo desencanto profissional, desgaste ou encerramento triste e doloroso na carreira.

2.3. LIMITES E POSSIBILIDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE

As implicações, os limites e as possibilidades com as quais os professores se defrontam ao longo da carreira docente e que contribuem para a construção de sua identidade como professores, variam de acordo com as diferenças de gênero. Enquanto para os homens a carreira pode alimentar maiores aspirações acadêmicas, o que muda o rumo das decisões e objetivos de sua carreira profissional. Para as mulheres ocorre de maneira diferente, pois elas tendem conciliar a carreira profissional com as tarefas domésticas, considerando que nem sempre uma está subordinada à outra.

Um dos problemas apontadas por Bolívar (2002) é a da falta de estrutura formal na carreira docente, cujos mecanismos de promoção e progresso no ensino implicam na insatisfação dos docentes, tirando o incentivo dos professores a permanecer na carreira. Assim, o papel que as situações críticas desempenham na evolução e identidade profissional é o de apontar e destacar os incidentes nos indivíduos, para que reconheçam em si próprios tais situações que possam ter passadas despercebidas, como:

- (a) fatos individuais incontornáveis que muitas vezes estabelecem a identidade;
- (b) acontecimentos críticos que promovem a mudança de identidade e
- (c) resultados de acontecimentos que afastam uma parte da identidade original e reafirmam a outra.

Também ocorrem os incidentes contrários, os quais contribuem para identificar novos aspectos na identidade profissional adquirida e/ou a solução para uma crise particular.

- ***As dimensões pessoais e profissionais dos professores***

Historicamente, o debate que se estende ao longo dos últimos 50 anos em torno da crise da identidade dos professores, chama atenção para a separação entre o “eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 1995, p. 15, §1). Separação essa que vem intensificando o controle sobre os professores e favorecendo o processo de degradação da profissão, por meio da diminuição do seu prestígio profissional, ameaçados pela desumanização da educação, reduzidos a competências técnicas e profissionais, que afasta os professores da dimensão pessoal de sua profissão.

A construção da identidade profissional é um espaço de constituição das maneiras de ser e estar na profissão docente. É um processo identitário que destaca a maneira com que cada profissional se sente e se diz professor, apropriando-se do sentido de sua história pessoal e profissional, a qual leva algum tempo para refazer as identidades profissionais, se reorganizando e assimilando as mudanças, quando estas ocorrem.

Em algumas situações, os professores são inflexíveis e resistentes as mudanças, devido às dificuldades enfrentadas em ‘afastar-se’ de certas práticas, algumas empregues até com sucesso em determinados momentos da vida profissional. Os diferentes modos de encarar a profissão docente é o que define e equilibra o paradoxo da profissionalização do ensino. Uma vez que, para a apropriação dos saberes que os professores apresentam, torna-se fundamental que estes emergem das experiências pedagógicas construídas ao longo dessa profissionalização, trabalhando os saberes do ponto de vista teórico e conceitual.

Para Nóvoa (1995), o processo identitário do professor passa pela capacidade de exercer sua autonomia no desenvolvimento das atividades docentes, com sentimento e certeza de pertencimento. Pois o modo como desenvolvem as atividades didáticas e como as ensinam, depende do que são como pessoas ao ensinar, ou seja, é essencial o autoconhecimento para ensinar, o que queremos e o que pensamos, possuir posicionamentos coerentes, na busca pela construção de aprendizagens, as quais contribuam significativamente para a formação integral do aluno. Formação

integral entendida por nós como a formação que desenvolve os conhecimentos satisfatoriamente, alcançando os objetivos de aprendizagem previstos nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

A maneira do (a) professor (a) de ser ao planejar e ensinar, estabelece sua face pessoal e profissional, impossibilitando que haja a separação *do eu profissional e do eu pessoal*. Assim, diretamente influenciados pelos processos estabelecidos e que se formam ao longo da carreira profissional docente, direcionamos o olhar em nossa pesquisa para as aproximações existentes entre a motivação docente, que é o construto básico da autoeficácia, com o tempo de trabalho e constituição profissional dos professores.

*"Tolos, " digo eu, "vocês não sabem
O silêncio é como um câncer que cresce
Ouçam as palavras que eu posso lhes ensinar*

[...]

CAPÍTULO 3 - A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)

Neste capítulo, buscamos apresentar um conjunto de elementos conceituais consolidados na literatura especializada do campo educacional, com a abordagem da Teoria Social Cognitiva (TSC), em destaque para a temática motivação e a autoeficácia. O autor base de referência da Teoria Social Cognitiva e que inicialmente embasa a teoria de nosso estudo é Albert Bandura, psicólogo canadense nascido em 1925. Pertenceu à escola Behaviorista⁷ até um determinado período, valorizou os processos cognitivos e propôs a Teoria da Aprendizagem Social, formulada inicialmente com essa denominação.

Bandura (2008) constrói a Teoria Social Cognitiva a partir da insatisfação com o Behaviorismo devido, também, à sua pouca efetividade com as Teorias Psicodinâmicas⁸, as quais se concentram no pensamento do indivíduo, em suas experiências, seus sentimentos, seus pensamentos inconscientes e em como vê seu mundo e seus relacionamentos, estudando as diferentes estruturas da personalidade. O autor critica os Behavioristas no que se refere ao processo de aprendizagem, pois, segundo ele, a aprendizagem observacional não exige reforço, ocorre na forma de modelação social, por meio de processos motivacionais.

A mudança ocorrida no nome da teoria de Albert Bandura (2008) de Aprendizagem Social para Aprendizagem Social Cognitiva ou Teoria Social Cognitiva foi para distanciá-la dessas teorias de aprendizagem social que na época dominavam. Com o intuito de ressaltar o papel que a cognição desempenha na capacidade das pessoas de construir a realidade, de auto regular-se, de codificar informações e de adquirir determinados comportamentos.

A TSC é considerada a teoria do funcionamento humano. Busca destacar a função crítica das crenças pessoais na cognição, na motivação e no comportamento humano. É considerada uma teoria da aprendizagem social porque ocorre por meio das interações com o mundo social e cultural em que o indivíduo está inserido, se

⁷ O Behaviorismo é a corrente da psicologia que tem o comportamento como objeto de estudo. Abordagem de teorias da aprendizagem que se preocupa com elementos observáveis do comportamento humano, como estímulos e respostas.

⁸ Abordagem da psicologia estudada e fundada por Sigmund Schlomo Freud.

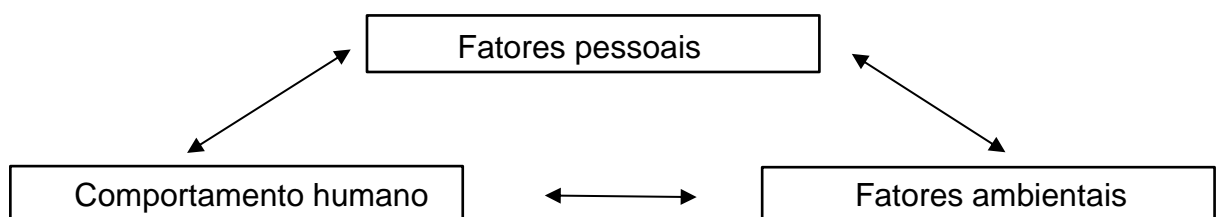
desenvolve e atua; com o intuito de transformar os indivíduos e o mundo em que vivem.

Bandura (2008) apresenta os princípios básicos que fundamentam a Teoria Social Cognitiva (TSC), trazendo a discussão sobre aprendizagem social, assegurar que o comportamento humano é parte de um determinismo recíproco, o qual envolve além dos aspectos cognitivos, a influência do ambiente externo. Para tanto, analisa os construtos da autorregulação, a autorreflexão, a modelação social e a autoeficácia. A partir de sua história pessoal e das escolhas de vida, as quais formaram a base para explicar a capacidade de autorregulação dos indivíduos, e apresentar o conceito de autoeficácia, construto central da TSC.

Bandura (1997), desenvolveu na TSC o *modelo de causalidade triádica*, o qual explica o funcionamento do ser humano. O mesmo é composto por três instâncias de influências mútuas, que são: os fatores pessoais, o comportamento humano e os fatores ambientais.

De acordo com o modelo triádico de influências (Figura 1), proposto por Bandura (1997), os fatores pessoais influenciam o comportamento humano e este influencia a pessoa; o ambiente influencia a pessoa e a pessoa o ambiente, assim como o ambiente influencia e é influenciado pelo comportamento humano. O autor afirma que, mesmo as pessoas sendo suscetíveis as influências do ambiente, seu comportamento não é regido por ele, pois todo ser humano tem a ‘capacidade de refletir e julgar’ suas escolhas, sendo seu comportamento resultante de suas ações.

Figura 1- Modelo triádico de influências.



Fonte: Bandura (1997).

Assim, o mesmo apresenta o conceito de *agência pessoal*, destacando o papel participativo que o ser humano tem em sua vida. Examina-se a agência pessoal de

acordo com quatro características essenciais, são elas: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão.

- **A intencionalidade** – se refere a um compromisso antecipatório do indivíduo para conseguir o futuro desejado. A intencionalidade não é o mesmo que expectativa ou previsão, mas assumir um compromisso, planejado, um plano de ação, e seguindo-o para chegar ao seu objetivo e alcançar o futuro desejado.
- **A antecipação** – está ligada à intencionalidade, uma vez que a pessoa antevê um evento futuro, o qual poderá alcançar com base em seu curso de ação realizado, com a expectativa de que determinada ação chegará aos resultados desejados. A antecipação de um fato ou acontecimento futuro é caracterizada pela motivação, contudo o que irá garantir maior ou menor motivação do indivíduo na busca de cursos de ação e metas a atingir é o julgamento de valor que realiza quanto ao seu futuro desejado.
- **A autorreatividade** – ocorre quando o indivíduo já atingiu determinadas metas, pois consiste no julgamento que faz sobre a chance de chegar ao objetivo pretendido. O indivíduo reflete se realmente possui condições de conquistar sua meta futura, exercendo a capacidade de seguir cursos de ação com motivação, regulando sua execução e exercendo a autorregulação por meio da ligação do pensamento com a ação. Para tanto, se faz necessário que o indivíduo estabeleça metas intermediárias, próximas, específicas e com nível de desafio adequado, exercendo assim a agência pessoal.
- **A autorreflexão** – é a autoavaliação que o indivíduo faz referente às suas ações e pensamentos, ou seja, é o exercício da metacognição. É a partir da autorreflexão que o ser humano decide o curso de ação que irá tomar para alcançar o futuro pretendido, rompendo com seus conflitos, e definindo o caminho a seguir para atingir suas metas, realizando escolhas corretas, por meio de autorreflexões do tipo: “Devo seguir nesse caminho? Por que estou realizando isso?”.

Desse modo, a TSC adota a perspectiva da agência humana para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança, pois:

Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, auto-reguladas e auto-reflexivas, contribuindo para

as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições (BANDURA, 2008, p. 15).

Esse termo pressupõe que as pessoas se caracterizam por serem auto organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas. Isso contribui para a constituição de suas vivências, de modo que não consistam em apenas produtos delas, pois ser um agente significa fazer com que as coisas aconteçam de maneira intencional e pelos próprios atos.

Na Teoria Social Cognitiva, a perspectiva da 'agência humana' explica o comportamento humano, afirmando que as pessoas exercem o controle sobre seus destinos, mesmo que parcialmente. Para Bandura (2008), exercer a agência é atuar com intencionalidade, uma vez que as pessoas apresentam a capacidade de refletir sobre o ambiente externo, e antecipar cenários cognitivos para vislumbrar e realizar escolhas, as quais julgam mais convenientes ou necessárias.

O homem é o agente, ou seja, alguém que influencia o próprio funcionamento e suas circunstâncias de vida de modo intencional, é o autorregulador de suas capacidades humanas, uma das características centrais da agência humana na teoria. As pessoas não apenas são agentes de sua ação, mas também monitoram, avaliam e controlam seu funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental.

O autor afirma que ampliou a concepção de agência humana para agência coletiva, que se baseia na crença compartilhada das pessoas, em suas capacidades de produzir mudanças nas suas vidas, conjuntamente, por meio do esforço coletivo.

A teoria da auto-eficácia diferencia a fonte de dados (isto é, individual) e o nível do fenômeno avaliado (isto é, eficácia pessoal ou eficácia de grupo). Não existe uma mente de grupo que crê. A eficácia coletiva percebida reside nas mentes dos membros como crenças em sua capacidade de grupo (BANDURA, 2008, p. 33, §3).

Uma das características fundamentais da agência humana é a intencionalidade. As pessoas formam intenções mediante planos e estratégias de ação para executá-las. Outra característica está relacionada a extensão temporal da agência humana por meio da antecipação, pois envolve mais do que fazer planos direcionados ao futuro, as pessoas estabelecem objetivos para si e projetam os prováveis resultados dos atos posteriores, para que possam guiar e motivar seus esforços previamente.

Para o autor, o futuro não pode ser a causa do comportamento atual, pois não tem existência material. Porém, o futuro pode ser representado cognitivamente no presente, servindo como guia e motivador do comportamento humano em relação ao futuro imaginado. Os agentes humanos são planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores de seus atos, por meio de padrões pessoais adotados, do monitoramento e da regulação desses atos pelas influências autorreativas, as quais fazem parte do pensamento antecipatório.

As pessoas buscam realizar coisas que lhes trazem satisfação e um sentido de amor-próprio, abstendo-se de atos que levem à autocensura. Então, são agentes da ação e são também auto investigadoras do seu funcionamento. Por intermédio da autoconsciência funcional, refletem sobre a eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos e, sobre o significado de suas buscas, efetuando ajustes quando necessários.

O funcionamento humano está enraizado em sistemas sociais, assim a agência humana opera dentro de uma ampla rede de influências sócio estruturais. As pessoas criam sistemas sociais para organizarem, guiarem e regularem suas atividades. Os sistemas sociais impõem limitações, proporcionam recursos e estruturas oportunizando o desenvolvimento e funcionamento pessoal. Sendo assim, a TSC rejeita o dualismo entre a agência pessoal e uma estrutura social, desconectada da atividade humana, afirmando que ambas estão interligadas e relacionadas, influenciando o comportamento humano.

Na TSC Bandura (2008) apresenta princípios básicos que a fundamentam, são eles:

- ✓ **Eficácia coletiva** – ocorre quando as pessoas agem de forma coordenada, juntas, percebendo, aspirando, motivando-se e regulando suas ações, segundo uma crença compartilhada.
- ✓ **Modelação** – é uma forma de aprendizagem que se realiza a partir de modelos, por imitação de gestos, de condutas e maneiras de ser dos outros. Os seres humanos desenvolveram uma capacidade avançada de aprendizagem observacional, essencial para o seu desenvolvimento e funcionamento, característico da modelação, que é o processo pelo qual os indivíduos adquirem determinados comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou imprevisto.

Bandura (2008) postulou que a natureza da aprendizagem de observação (modelação) é governada por quatro processos cognitivos, que são: processos de atenção, processos de retenção, processos de produção, processos de incentivo e motivação. Ou seja, são processos de aquisição do conhecimento, os quais envolvem fatores diversos da natureza humana, tais como: pensamento, linguagem, percepção, memória, raciocínio, etc., os quais fazem parte do desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Salientamos que o autor adota os termos identificação e imitação como sinônimos, definindo-os como a “tendência de uma pessoa para emitir comportamentos ou atitudes similares aqueles exibidos por modelos reais ou simbólicos” (BANDURA, 1962, 2008f, p. 128, §1).

- ✓ **A autorregulação** – é o termo que o autor utiliza para indicar a competência do indivíduo em planejar, monitorar e avaliar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, controlando-os.
- ✓ **O autoreforço** - acontece por meio da administração de recompensas ou punições a si mesmo por satisfazer, superar ou frustrar as próprias expectativas ou padrões. Podem ser: *tangíveis*, como tirar uma nota boa na prova e receber como recompensa um par de tênis novo ou uma ida ao cinema e, a nota ruim na prova significa receber uma punição, como por exemplo, não viajar no fim de semana porque terá de ficar estudando; *intangíveis*, ocorre por exemplo, quando o bom desempenho no trabalho é recompensado, gerando orgulho e satisfação; enquanto o mau desempenho no trabalho recebe punição como: vergonha, culpa e depressão.
- ✓ **O Self** – termo que utilizaremos ao longo de nosso estudo, cuja tradução é *auto*. *Self* é o que define a pessoa na sua essência, na sua individualidade e subjetividade, ou seja, é a representação de si mesmo. O *self* está baseado na ideia de que as crenças de competência são centrais, que os indivíduos são motivados pela necessidade de se perceberem competentes, querem ser entendidos como capazes e definem seu autovalor por esta capacidade.

Isso acontece porque as pessoas desejam ser valorizadas pela sociedade, a qual ressalta valores aos feitos e realizações pessoais. O sistema de *self* possibilita que os indivíduos exerçam um determinado controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações, sendo proativos e autorreguladores. Consiste nas crenças que possuem em si mesmos, as quais são elementos fundamentais de controle e de

regulação das realizações pessoais, sociais e culturais. É devido às crenças em suas capacidades que as pessoas conseguem exercer sua influência pessoal para se tornarem quem são, e alcançar os objetivos que almejam em suas vidas.

Os indivíduos possuem capacidades que os definem e os significam como seres humanos, tais como: simbolizar, planejar estratégias alternativas (antecipação), aprender com experiências vicárias (por meio da observação de outros comportamentos sem passar pelo processo de tentativa e erro), autorregulação e autorreflexão, as quais influenciam e determinam o seu próprio destino. Para Bandura (2008) somente os seres humanos têm a capacidade de utilizar símbolos, uma vez que os mesmos representam o veículo do pensamento e simbolizam as suas experiências, permitindo que armazenem informações para orientar seus comportamentos futuros, influenciados e modelados pelo comportamento observado.

A aprendizagem que ocorre por meio da observação é dirigida pelos processos de atenção, retenção e motivação. A atenção é a capacidade do indivíduo de selecionar os comportamentos de um modelo, o reproduzido somente se ficar retido na memória, repetindo e/ou realizando o comportamento observado. Se produzir os resultados desejados, então o indivíduo sente-se 'motivado' a adotar este comportamento para repeti-lo futuramente.

A autorreflexão é a capacidade que mais se distingue como característica da condição humana, sendo o aspecto que mais se destaca na teoria social cognitiva. Pois é por meio dela que as pessoas atribuem sentido às suas experiências, exploram suas cognições e crenças pessoais, avaliando-se e alterando seu comportamento e seus pensamentos.

3.1. A MOTIVAÇÃO

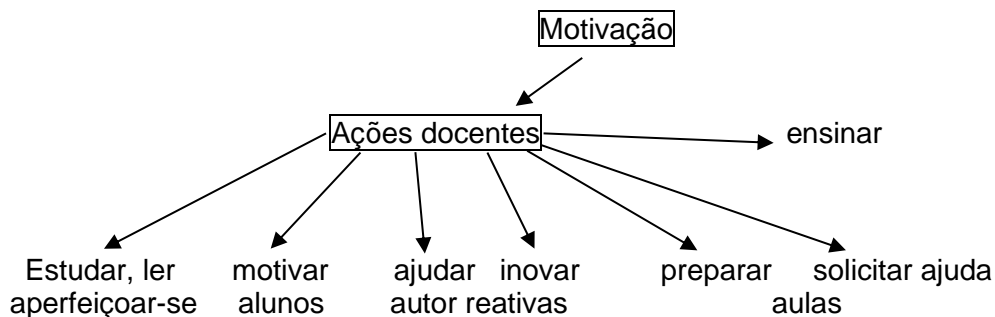
O conceito de Bandura (1997) de agência será completado com o construto motivacional de autoeficácia. Mas, para situar esse novo tema, primeiro serão expostos brevemente o conceito, problemas e teorias relativas à motivação de professores.

Definimos alguns termos essenciais, para a melhor compreensão desse processo em nossa pesquisa, e para que possamos entender os conceitos que serão

abordados posteriormente, relacionando-os com a temática objeto do estudo, motivação e autoeficácia docente.

Ao apresentar nossas considerações referente à motivação, iniciamos questionando-nos: O que move os seres humanos? Quais são as razões e os motivos de tudo que as pessoas fazem? Por que e para que os professores precisam estar motivados? O que motiva os professores? Na busca de compreensão e esclarecimentos, analisamos, a partir da figura abaixo, a relação entre motivação e ação docente.

Figura 2 – Relação entre motivação e ação docente.



Fonte: Adaptado de Bandura, 1997.

A motivação é o que nos move em termos de comportamento humano e de aprendizagem. A palavra '*motivação*' deriva do latim '*mover*' por isso está relacionada a ação, uma vez que um *motivo* é uma '*causa*' que nos força consciente ou inconscientemente a agir ou não, sendo as causas os agentes ou forças que produzem um efeito ou ação.

Os '*motivos*' são componentes do processo de autocontrole que designam um traço de personalidade relativamente estável, que determinam para a pessoa o quão importantes são determinados objetivos, ou seja, uma disposição da personalidade para valorizar as consequências de uma ação. Permitem ao indivíduo encontrar maneiras criativas e flexíveis que se adaptam as novas situações, para satisfazer suas necessidades. Auxiliam no processo de organização e nas representações cognitivas das experiências dos indivíduos, sobretudo das ações implícitas, ou seja, não conscientes.

Encontramos em diferentes fontes, *conceitos para motivação*, mas para nosso estudo adotaremos *motivação*⁹ *como a disposição momentânea do indivíduo para agir, orientado para um objetivo; a condição que influencia qual direção tomar, ou seja, é o ‘impulso’ interno que leva a agir, é o processo interno individual que determina a intensidade, a direção e a persistência dos esforços que uma pessoa emprega para realizar ou alcançar suas metas.* Indivíduos motivados mantêm a realização de suas tarefas até atingir seus objetivos.

Para Schunk, Meece e Pintrich (2014) *motivação* é o processo pelo qual atividades direcionadas com metas são instigadas e mantidas. Motivação é um processo, e não um produto, e como tal, não podemos observá-la diretamente, mas, ao contrário, compreender sua existência a partir de ações, como por exemplo, a escolha de uma tarefa, o esforço, a persistência, e as verbalizações, como por exemplo, “eu quero mesmo trabalhar nisso”.

A motivação envolve metas que fornecem o impulso e a direção para as atividades. As teorias cognitivas da motivação são unânimes em sua ênfase sobre a importância de metas, pois as metas podem ser ou não bem formuladas, mudando ou não com as experiências, mas o que importa é que as pessoas tenham consciência de algo que procuram atingir ou evitar. Demandam atividades, físicas ou mentais, sendo que as atividades físicas acarretam esforço, persistência e outras ações abertas; as atividades mentais incluem ações como: planejar, repetir, organizar, monitorar, tomar decisões, resolver problemas e avaliar o progresso.

Grande parte das atividades escolares realizadas em que os alunos se engajam, são exercidas para alcançar objetivos. Assim, atividades motivadas são provocadas e mantidas, uma vez que mover-se em direção a uma meta é importante, por vezes difícil, por que envolve assumir um compromisso e iniciar ações, com objetivos definidas.

A motivação é criticamente importante para sustentar as atividades programadas, tendo em conta que muitas metas estabelecidas são à longo prazo, como formar-se em um curso superior, concluir uma tese ou dissertação. Muito do que sabemos sobre motivação é oriundo de informações sobre como as pessoas reagem às dificuldades, problemas, fracassos e instabilidades, encontradas ao realizar esforço para alcançar as metas propostas à longo prazo.

⁹ Grifo nosso.

Os processos motivacionais de que as pessoas dispõem nessas situações, como estratégias, crenças e emoções, as ajudam superar as dificuldades e sustentar a motivação. O direcionamento momentâneo do pensamento ativa o comportamento que envolve conceitos como: anseios, desejo, vontade, esforço, sonho, esperança, entre outros.

A motivação resulta da interação do indivíduo com uma determinada situação, variando seu nível de acordo com o indivíduo ou um mesmo indivíduo, mas em situações diferentes. Ela é fruto da interação entre a pessoa e o ambiente. Somos motivados internamente, saímos de nossa casa motivados, mas são situações dentro do nosso local de trabalho ao executar nossas tarefas, que nos fazem perder nossa motivação anterior e nos obrigando a empregar mais esforço, visando a finalização da nossa tarefa, atingindo o objetivo proposto.

Estudar a motivação humana¹⁰ é estudar os agentes e as forças que ocasionam o comportamento humano, envolve o estudo das 'razões' ou explicações racionais do comportamento humano, a tomada de decisões, os propósitos, a antecipação dos resultados do comportamento, ou seja, o raciocínio. Portanto, é buscar princípios gerais que nos auxiliam a compreender a razão pela qual os seres humanos escolhem, iniciam e mantêm determinadas ações, entendidas pelo indivíduo como positivas.

Então, os propósitos significam as razões, considerando que o estudo da motivação humana “diz respeito tanto às razões quanto às causas” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 339) que movem o ser humano “[...] As emoções que estão no centro das causas movem as razões da maioria das ações humanas” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 339). As *emoções* podem ser positivas (como a atração que uma pessoa sente ao apaixonar-se) ou podem ser negativas (como a sensação dolorosa causada ao queimar o dedo no calor do fogo), elas são estados difíceis relacionados aos motivos, mas que também refletem no desempenho do nosso sistema nervoso.

As emoções são estados gerais vivenciados (como sentir-se bem ou mal, sentir energia etc.) que quando ligados a uma causa pode ser uma atividade ou um objeto, se transformam em fontes muito grandes de *motivação*. As *causas* podem ser biológicas, relacionadas ao sistema nervoso e sua tendência em reagir por reflexo a determinadas situações ou estímulos específicos, *sendo o reflexo um tipo de motivo*

¹⁰ Grifo nosso.

para o comportamento, uma explicação, um comportamento simples que não é aprendido, ou seja, é um legado.

Os instintos são padrões mais complexos de comportamentos herdados, comuns a todos os membros de uma espécie e estão relacionados à sobrevivência desta mesma espécie, sendo considerados comportamentos complexos (como migração de aves e hibernação dos ursos) e que normalmente não são imutáveis. A partir dos exemplos dos animais e das observações realizadas por psicólogos, os quais afirmam não haver evidências que seres humanos possuem instintos, uma vez que são bastante evidentes em outros animais que os utilizam para a sobrevivência, manutenção e propagação das suas espécies, mas não no ser humano.

Para alguns autores, salienta Lefrançois (2008), três itens interferem na quantidade e no esforço que uma pessoa estaria disposta a fazer para realizar determinada tarefa ou atividade, ou seja, o quanto ela estaria motivada para fazer, são: (a) os estados internos ou necessidades básicas, (b) os resultados possíveis e (c) a estimativa individual das chances que um determinado comportamento leve ao objeto desejado. Todos são válidos tanto para os aspectos fisiológicos, quanto para os cognitivos, relacionados ao comportamento humano.

Pintrich (2003) sistematizou cinco motivos para o que motiva professores e alunos no contexto escolar, são várias dimensões, multidimensional, ou seja, possui vários fatores responsáveis por sua ocorrência, não apenas uma variável simples e unitária. Assim, esse autor descreveu os cinco construtos ou motivos que levam à ação e motivam as pessoas:

1. Autoeficácia adaptadora e percepções de competência.
2. Atribuições adaptadoras e crenças de controle.
3. Altos níveis de interesse e de motivação intrínseca.
4. Altos níveis de valorização.
5. Metas que motivam e direcionam.

Para cada constructo motivacional dessa relação foram construídas, ao longo dos anos, uma ou mais teorias de natureza sociocognitiva. Como amostra, segue resumidamente, alguns modelos teóricos, entre os mais referenciados na literatura.

A *Teoria das atribuições causais* segundo essa teoria (Weiner, 2000), a motivação resulta de uma expectativa da pessoa de que poderá ter sucesso nas próximas tarefas. Essa expectativa será positiva, se a pessoa atribuir eventos de sucesso ou de fracasso a causas controláveis, como esforço; ou ao contrário, a

expectativa será negativa, se a atribuição tiver ocorrido devido a causas não controláveis, como falta de capacidade do indivíduo.

A *Teoria da atribuição* significa atribuir, assumir responsabilidade ou conferir a alguém responsabilidade por determinada condição. Na teoria, as pessoas internamente orientadas são mais inclinadas a atribuírem seus resultados ao esforço e capacidade própria.

Para os autores Bzuneck e Guimarães (2010), a *Teoria da autodeterminação* traz sua contribuição em relação à motivação dos indivíduos, uma vez que é a teoria que interpreta o envolvimento pessoal de estudantes no contexto escolar em atividades de aprendizagem, como um esforço para satisfazer as três necessidades psicológicas básicas e universais, que são: *a competência, a autonomia e o vínculo social*. Tal teoria afirma que, do ponto de vista psicológico, nós gostaríamos de ser competentes, ter autonomia e estabelecer vínculos sociais, realizando atividades que nos envolvam com persistência e viabilizem o desenvolvimento de habilidades, que exercitam a capacidade para estabelecer os vínculos sociais.

A *Teoria da autodeterminação* da motivação é conceituada como a necessidade que as pessoas têm de ser autodeterminadas, de sentir que controlam suas próprias ações, e escolhem as atividades de maneira livre e autônoma, internalizando suas obrigações básicas. Tais como a necessidade de ser competentes e autodeterminadas, ou seja, ser autônoma, “[...] para sermos intrinsecamente motivados, precisamos ser capazes de atribuir as causas do nosso comportamento a fatores sobre os quais temos controle [...]” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 360), fatores estes intrínsecos e não de causas externas. As duas teorias apontadas até aqui são, respectivamente, controladas externamente e internamente.

A *teoria da expectativa valor* é definida por Bandura (2008) com um significado semelhante ao da autoeficácia, conceituando-a como as crenças do indivíduo sobre o quanto se sairá bem em tarefas que virão, seja no futuro imediato ou mais distante; o valor de uma escolha pode estar relacionado aos componentes de: valor de aquisição, valor intrínseco, valor utilitário e custo. Tais valores significam:

- (1) *o valor de aquisição* é a importância que a tarefa tem para o indivíduo, pesando o quanto esta tarefa se ajusta aos planos da pessoa refletindo na sua imagem;
- (2) *o valor intrínseco* se refere à satisfação que o indivíduo tem ao realizar uma atividade motivadora, que o faça ter expectativa de competência e autoeficácia;

- (3) o *valor utilitário* é medido pelo quanto a atividade servirá aos objetivos presentes e futuros do indivíduo, determinando o quanto suas opções e escolhas terão um alto valor utilitário, como por exemplo estudar durante as férias para a conclusão de um projeto;
- (4) e o *custo de uma opção* é determinante nas escolhas individuais, tais como fatores negativos relativos à possibilidade de falhar, o estresse e a ansiedade gerados pela atividade, o esforço empregado, entre outras possibilidades as quais podem gerar conflitos ao indivíduo.

Em síntese:

[...] a teoria de expectativa e valor é uma abordagem cognitiva da motivação que sustenta que os humanos fazem escolhas com base em uma espécie de cálculo mental, no qual os valores mais importantes são a expectativa de sucesso e a competência de um lado (sentimentos de auto-eficácia, em outras palavras) e de outro, os valores associados às várias opções (sua importância pessoal; como elas se encaixam nos planos, objetivos e na autoimagem; seu valor intrínseco; e o custo associado a cada uma das opções em termos de esforço, perda de outras oportunidades, estresse etc.). (LEFRANÇOIS, 2008, p. 365, §7).

Adotamos, no presente trabalho, o conceito de autoeficácia como base para a motivação do trabalho do professor, na sua função que é o trabalho docente. As crenças de autoeficácia dos professores ocorrem em relação: a realização de seu trabalho docente, às suas convicções pessoais centradas na sua capacidade de realizar tarefas ou uma dada tarefa específica, a um determinado grau de qualidade, definido pelas orientações e 'prescrições' da instituição de ensino, em que desenvolve seu trabalho.

Entende-se por *trabalho prescrito* como sendo a tarefa que “[...] pode ser definida como a prescrição em si, ou seja, o que está definido como objetivo final do trabalho, o que o trabalhador tem de fazer.” (GAMA, 2011, p. 113, §3). Já as *prescrições externas* aos espaços de trabalho, para nós em específico o do professor, Gama (2011) considera como todos os regramentos e normatizações que se originam fora da instituição escolar, “[...] que fazem parte do sistema maior, cujas decisões são gerais, dirigidas e, em alguns casos, impostas a todos os trabalhadores, sem, necessariamente, a sua participação efetiva nos processos de elaboração.” (GAMA, 2011, p. 115, §2).

Para Bandura (1997), entre todos os aspectos dominantes e que afetam a automotivação, a crença de autoeficácia é o que alicerça todo o processo, por ser um construto motivacional, ou seja, a base para a motivação. A seguir, discorreremos sobre a autoeficácia em relação ao trabalho docente, de acordo com os construtos estabelecidos pela Teoria Social Cognitiva (TSC).

3.2. AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Vimos que a motivação é composta por muitos fatores ou construtos específicos, os quais Bzuneck (2017) afirma que podem sofrer variações em termos de qualidade, de acordo com os construtos motivacionais utilizados para explicar os diferentes comportamentos dos professores. O autor aponta que *os construtos motivacionais dos professores*, são: a autoeficácia, a motivação autônoma ou controlada, as orientações a metas de realização, a expectativa e valor, os interesses e o entusiasmo. A partir desses construtos afirma que *a motivação dos professores está relacionada ao ensino de boa qualidade e à efetivação da aprendizagem dos alunos*.

As *crenças da autoeficácia dos professores* são definidas pelo autor, como “[...] as próprias capacidades de exercer ações em sala de aula, com o objetivo de afetar a autoeficácia, a motivação e o desempenho dos alunos” (BZUNECK, 2017, p. 699, §2). Assim, as referidas crenças consistem em autojulgamentos ou expectativas dos professores em relação ao seu trabalho docente.

Para Iaochite *et al* (2016), professores com crenças de autoeficácia mais elevadas julgam-se capazes de intervir e influenciar na aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, empregam estratégias de ensino diferentes nas suas aulas, usando diferentes abordagens, são mais satisfeitos com seu trabalho e apresentam maior motivação para ensinar. Segundo Bzuneck (2017), a crença nas próprias capacidades para atingir resultados desejados, são fatores de influência sobre a motivação dos professores, para agir e estabelecer metas, na aplicação de esforços e na persistência diante das dificuldades enfrentadas, mesmo diante dos fracassos.

A partir das interpretações e definições apresentadas pelos autores, adotaremos o conceito para **autoeficácia**¹¹, considerando como construto motivacional, as crenças dos indivíduos na sua capacidade de organizar-se para alcançar um objetivo estabelecido; ou ainda podemos afirmar que é a crença do indivíduo na sua capacidade para lidar com determinadas situações, como por exemplo desempenhar tarefas específicas, para produzir resultados desejados.

Para Bzuneck (2017) os professores atuam como grupos nas escolas, em sua maioria, então cabe aqui salientar que a **eficácia coletiva** dos professores é o julgamento dos professores da escola, de que o conjunto do qual fazem parte é capaz de organizar e executar caminhos de ações exigidos para conseguirem os resultados positivos esperados junto aos alunos, a *efetivação das aprendizagens*.

A autoeficácia dos professores, para Bzuneck (2017) está relacionada: (1) ao estabelecimento de objetivos de aprendizagem elevados para seus alunos; (2) em como comportam-se em relação: (a) a organização, (b) ao planejamento e (c) a promoção das atividades voltadas para desenvolver a aprendizagem dos alunos; (3) ao senso de compromisso e satisfação do professor na escola; (4) aos baixos níveis de *Bournout*; (5) ao bom manejo da classe; (6) na disposição para adotar práticas inovadoras, inclusive as tecnológicas; (7) na promoção da autonomia dos alunos; (8) no enfrentamento de situações desafiadoras na escola; (9) na motivação e desempenho dos alunos. Conclui o autor, grandes crenças de autoeficácia são condições indispensáveis para que os professores se engajem e se comprometam com sua função, no desempenho das atividades docentes.

De tal modo, todo o professor tem de possuir crenças de autoeficácia bem constituídas, ou seja, *acreditar que é capaz de colocar em prática ações eficazes no ensino*. Esta é uma condição necessária para os professores motivarem-se, conseqüentemente, alcançar resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Mas, o autor afirma que apenas as crenças não são suficientes para um bom desempenho dos docentes, pois elas não suprem as falhas no conhecimento e nas habilidades necessária para o ensino, pois possibilitam ações de efetiva eficácia. São necessários conhecimentos e habilidades reais, para que o professor possa enfrentar com êxito os desafios que se apresentam ao longo da vida profissional docente.

¹¹ Grifo nosso.

Os autores Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) estudiosos do constructo da TSC, afirmam que as *crenças de autoeficácia dos professores* se referem às próprias capacidades de exercer ações em sala de aula, as quais tem como objetivo afetar a motivação e o desempenho dos alunos. As crenças são expectativas positivas que os professores possuem no trabalho desenvolvido com seus alunos, acreditando que as ações pedagógicas planejadas, desempenham um papel indispensável para as aprendizagens.

A autoeficácia percebida e a crença na autoeficácia têm sido exploradas de maneira mais acentuada em relação aos diferentes segmentos escolares do contexto educativo, como com: alunos, professores, equipes gestoras e escola, em sua totalidade. Os autores Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998; ver também Woolfolk Hoy & Davis, 2006) asseguram que os julgamentos de eficácia dos professores resultam da interação entre a:

- (a) avaliação pessoal quão importante será os fatores que tornarão a realização da tarefa de ensino mais fácil ou difícil (análise da tarefa de ensinar no contexto) e,
- (b) autoavaliação das suas capacidades e limitações, relacionadas à tarefa realizada (análise da competência de ensinar).

Os julgamentos de eficácia dos professores, resultantes desses dois fatores, influenciam as metas estabelecidas para si mesmos, o esforço que será empreendido para atingir essas metas e a persistência em realizá-las diante dos casos difíceis. São essas decisões e comportamentos que produzem os resultados para dar o suporte para futuros julgamentos de eficácia.

Para os referidos autores, a maior influência nas crenças de eficácia dos professores é a *interpretação cognitiva* das quatro fontes de autoeficácia apresentadas por Bandura (1997), que são: as experiências de domínio, as experiências vicárias, as persuasões verbais e a ativação fisiológica. Afirmam que a autoeficácia dos professores depende do contexto de atuação profissional, uma vez que podem sentir fortes crenças de eficácia ao ensinarem a alunos de determinado nível de ensino e para outros não, como por exemplo para crianças ou adolescentes.

Por isso é necessário que os professores avaliem suas forças e fraquezas no contexto de trabalho e em relação ao que exige a tarefa proposta, para assim formarem seu julgamento de eficácia. Esse movimento caracteriza o surgimento de um *processo cíclico*, uma vez que os resultados do desempenho são a *fonte de informação* da experiência de domínio dos professores, a qual alimenta a crença de

que em momentos futuros conseguirá se utilizar novamente das ações necessárias melhoradas.

O círculo ocorre desta maneira: os níveis mais altos de autoeficácia exigem maior esforço e persistência, os quais geram melhores resultados, no que diz respeito a sustentação à autoeficácia em decorrência do êxito na experiência bem sucedida. É possível que ocorra o inverso, pois baixos níveis de autoconfiança não geram esforço e perseverança, produzindo resultados medíocres, enfraquecendo as crenças de autoeficácia dos professores.

Para Azzi e Polydoro (2010), os efeitos da autoeficácia docente na prática dos professores são: *a escolha das estratégias de ensino, a diversificação na explicação dos conteúdos para atender os diferentes alunos, o manejo da aula, os enfrentamentos e a persistência em situações difíceis, a motivação e o comprometimento*¹².

3.3. AUTOEFICÁCIA: CONCEITO CHAVE DA AGÊNCIA PESSOAL

Os aspectos principais da teoria da aprendizagem social cognitiva são os que enfocam o comportamento manifesto, pois: adotam os processos internos (cognitivos, por meio da interpretação); consideram o ser humano determinante de suas ações e comportamentos; estudam como as pessoas aprendem a partir de modelos e como se comportam frente a diferentes situações, considerando os processos de autorreforço e *autoeficácia*. A autoeficácia destaca o papel das crenças pessoais na cognição, na motivação e no comportamento humano.

A noção de *autoeficácia* emerge na década de 70 do século XX, adaptada na Teoria Social Cognitiva – TSC de Bandura (1997), como construto central da teoria. *Construto* – significa um conceito teórico não observável diretamente, relacionado à personalidade humana, e que envolve sentimentos, como amor e medo, usados na linguagem comum, mas que cientificamente necessitam de uma definição clara, embasada empiricamente.

¹² Grifo nosso.

O autor define **autoeficácia**¹³ como *a crença do indivíduo nas suas capacidades para organizar, reunir recursos cognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais; recursos estes necessários para alcançar um objetivo, lidar com uma determinada situação ou desempenhar uma tarefa específica, executar ações necessárias para realizá-las, produzindo os resultados esperados.*

Isso significa que as crenças de autoeficácia se referem aos *juízos* que cada pessoa faz acerca das suas capacidades e competências para executar uma tarefa, envolvendo o sentimento de adequação e eficácia para lidar com a vida, refere-se ao ato de julgar-se a si mesmo ou suas capacidades e competências, sendo diferente da autoestima, que se refere ao julgamento de autovalor, ou seja, se a pessoa gosta ou não de si mesma.

A autoeficácia tem um papel mediador entre as habilidades do indivíduo, seu desempenho anterior e o comportamento futuro esperado. Trabalha com a avaliação individual da 'eficiência pessoal', onde as pessoas com avaliação elevada de sua autoeficácia se vêm capazes de lidar com o mundo e as pessoas se sentem eficientes para isso, são bem-sucedidas e atribuem seu sucesso ao esforço pessoal e à sua capacidade.

Os **juízos de autoeficácia**¹⁴ são os *motivos* atribuídos para o que as pessoas fazem, *a crença que os indivíduos têm que sua eficácia irá influenciar o modo como às pessoas sentem, pensam, se comportam e motivam-se.* Os indivíduos com julgamentos mais elevados de autoeficácia e do seu poder pessoal também são os mais inclinados a se envolverem com atividades que validem seu julgamento. Pois, os julgamentos de eficácia pessoal sugerem não apenas o que as pessoas farão, mas também o esforço e tempo que irão dispende para uma tarefa, principalmente se encontrarem dificuldades.

A autoeficácia está presente em estudos educacionais, como os realizados academicamente, em atribuição de sucessos e fracassos, no estabelecimento de objetivos, comparações sociais, memórias, resolução de problemas, carreira, ensino e formação docente. A autoeficácia é uma excelente prenunciadora do comportamento humano, pois, em psicologia e educação, ela é o indicador mais consistente dos resultados comportamentais, do que qualquer outro construto motivacional.

¹³ Grifo nosso.

¹⁴ Grifo nosso.

Na escola, esses julgamentos de autoeficácia são muito importantes, pois os estudantes com alto senso de eficácia acadêmica, demonstram mais empenho, esforço e interesse intrínseco em seu desempenho e sua aprendizagem, estabelecendo objetivos mais altos e os realizando. Os estudantes caracterizados como possuindo os mais altos níveis de autoeficácia acadêmica também possuem os mais altos níveis de autoeficácia social. No ambiente de trabalho a autoeficácia é um fator de destaque, pois as pessoas que possuem avaliações positivas, a respeito de sua competência pessoal são mais propensas a ter bom desempenho profissional.

Bandura (2008) afirma que certas condições aumentam a autoeficácia, como por exemplo: mostrar às pessoas experiências bem-sucedidas, com objetivos alcançáveis; expor as pessoas a modelos adequados e bem-sucedidos (experiências vicárias); oferecer persuasão verbal; estimular a fisiologia, tal como a prática de exercícios físicos, adotando uma dieta apropriada e reduzindo o estresse. De acordo com Bzuneck (2017) a origem das **crenças de autoeficácia** vem da proposta de Bandura (2008, 1997), as quais se caracterizam a partir das **quatro fontes**, que são: (1) as experiências de êxito, (2) as persuasões verbais, (3) as experiências vicárias e (4) as ativações psicofisiológicas e emocionais.

Assim, em relação aos professores as fontes de autoeficácia, são:

- (1) Experiências de Êxito** – são alimentadas se o professor perceber que com seu trabalho em sala de aula tem conseguido bons resultados, os quais representam o progresso que seus alunos estão tendo, aprendendo, desenvolvendo-se intelectualmente ou mesmo, apresentando um comportamento mais adequado em sala de aula. O contrário, os fracassos, enfraquecem as crenças de autoeficácia dos professores.

Diz respeito as experiências vivenciadas pelos indivíduos. São experiências prévias de sucesso que indicam o nível de competência e referem-se ao comportamento individual, refletido em sucessos ou fracassos. Como por exemplo, as *realizações*, que aumentam sua capacidade e fortalecem sentimentos de autoeficácia; já os *fracassos prévios*, particularmente repetidos na infância, diminuem a autoeficácia. Os profissionais bem-sucedidas desenvolvem fortes crenças em sua eficiência pessoal, mais do que as que fracassam, pois estas costumam atribuir seus fracassos à sorte ou a dificuldade de realização.

(2) Persuasões Sociais ou Verbais – são as verbalizações vinda de colegas, de gestores ou de outras pessoas, em relação ao bom desempenho do professor no desenvolvimento de suas atividades de ensino ou que ele possa alimentar boas expectativas de sucesso profissional. As pessoas podem ser persuadidas verbalmente no sentido de que possuem capacidades para realizar determinadas atividades, sendo suscetíveis a mobilizar um esforço maior a manter o que buscam, aumentando a autoeficácia.

As que mantêm dúvidas e fixam o pensamento nas deficiências pessoais quando enfrentam problemas, apresentam menor autoeficácia. A persuasão verbal é muito utilizada por pais, professores e preparadores físicos, pois as persuasões positivas encorajam e empoderam, enquanto as persuasões negativas enfraquecem as crenças de eficácia.

(3) Experiências Vicárias – são as experiências que consistem, no professor ver que seus colegas, com mesmo nível de formação e capacidade, são bem-sucedidos, os quais se tornam modelos de referência para sua avaliação pessoal profissional. O impacto sobre as crenças de autoeficácia ocorrerá se o observador se identificar com o modelo.

As experiências vicárias são os aprendizados ou fortalecimento de uma resposta por meio da observação das consequências de outro comportamento, são fornecidas por modelos sociais. Ver as pessoas parecidas a si mesmo, sendo bem-sucedidas por esforços mantidos, aumenta as crenças de quem observa, e que possui também capacidades e habilidades para dominar atividades comparáveis de forma bem-sucedida.

Observar as outras pessoas apresentando um bom desempenho fortalece a autoeficácia, pois baseia-se nas comparações do desempenho individual com o de outras pessoas, esta comparação deve envolver modelos potencialmente iguais ou semelhantes. Por exemplo, mergulhar ou saltar da prancha de uma piscina, alguém que esteja em dúvida sobre realizar ou não a ação pensa: “Se ela consegue saltar, eu também consigo!”. Assim:

Na experiência vicária, o impacto da modelagem na percepção de autoeficácia é influenciado pela semelhança percebida em relação aos modelos. Se as pessoas vêm os modelos como muito diferentes de si mesmos, sua autoeficácia percebida não é muito influenciada pelo comportamento dos modelos e pelos resultados que ele produz. (BARROS & SANTOS, 2010, p. 4).

(4) Ativação Psicofisiológica e Emocional – são os sentimentos de satisfação, e mesmo de prazer, experimentados pelo professor, que contribuem ao desenvolver seu trabalho em sala de aula, favorecendo seu senso de eficácia. Mas, “[...] altos níveis de estresse ou de ansiedade, associados ao medo de perder o controle, podem resultar em enfraquecimento da autoeficácia.” (BZUNECK, 2017, p. 703, §5).

Medo e angústia são emoções que sinalizam a baixa capacidade em dar conta dos desafios que o professor possa vir a enfrentar em sala de aula ou no contexto educacional, sendo que a ativação psicofisiológica e emocional contribui para o sentimento de capacidade ou de incompetência. Para o autor, das quatro fontes de autoeficácia sugeridas, a persuasão verbal e a experiência vicária são as mais interpessoais, pois dependem de outras pessoas, impactando positivamente sobre a motivação de quem as recebe.

As pessoas dependem, destes estados no julgamento de suas capacidades, pois baseiam seus julgamentos sobre as próprias capacidades nos estados emocionais. Para Bandura (2008), as pessoas consideram suas reações de estresse e tensão como sinais de vulnerabilidade ao mau desempenho. Em atividades que envolvem força e resistência, as julgam sua fadiga, dores e sofrimentos, como sinais de debilidade física. O autor salienta que não é o grau de intensidade das reações físicas e emocionais que é importante, mas como são interpretadas.

Normalmente, o grau de medo, ansiedade e estresse afetam diretamente a forma como os indivíduos avaliam suas capacidades de administrar as situações em que se encontram, tais situações reduzem a autoeficácia. Quanto mais calmo o indivíduo está, melhor administra as situações, e percebe que está fazendo bem, aumentando assim sua autoeficácia.

3.3.1. Influência das crenças de autoeficácia no funcionamento humano

Para Bandura, Azzi, Polydoro & Colls (2008), as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas capacidades, de competência pessoal, e possibilitam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. As crenças influenciam quase todos os aspectos da vida das pessoas e do funcionamento humano, independente do pensamento otimista ou pessimista, sendo um determinante crítico de como os indivíduos regulam seu pensamento e

comportamento. O nível de motivação está baseado nos estados afetivos e nas ações das pessoas, em que acreditam, do que é e no que é realmente verdadeiro.

De acordo com a TSC, as crenças de autoeficácia atuam como um mecanismo regulador da ação humana, influenciando a capacidade de estabelecer metas, executar planos de ação, tomar decisões e autoavaliar o comportamento. Essas crenças também influenciam o grau de esforço e persistência das pessoas na busca de um objetivo e nas expectativas de um resultado. Comparados a indivíduos com baixa autoeficácia, aqueles com autoeficácia elevada tendem a estabelecer objetivos mais complexos e desafiadores, explorando mais o seu ambiente e persistindo na situação ou tarefa a ser realizada diante de obstáculos.

Para Pajares e Olaz (2008), os indivíduos com elevada confiança escolhem as tarefas mais difíceis como desafios a serem vencidos, ao contrário de atividades que consideram ameaças a evitar, estabelecendo objetivos difíceis, os quais fazem aumentar seus esforços diante do fracasso, recuperando sua confiança mais rapidamente, atribuindo o fracasso como resultante de esforços insuficientes ou que seus conhecimentos não são suficientes, podendo melhorá-los. As crenças de autoeficácia ajudarão as pessoas a determinarem o quanto de esforço e tempo dedicarão a uma atividade, o quanto serão persistentes e firmes diante de situações contrárias.

Para os autores, quanto maior o sentido de eficácia maior será o esforço, a persistência e a resiliência, considerando que as crenças de autoeficácia influenciam as escolhas realizadas e os cursos de ações das pessoas. Os indivíduos selecionam as tarefas e atividades para as quais se sentem mais confiantes e competentes, evitando aquelas que não fazem sentirem-se de forma contrária.

As crenças de autoeficácia podem influenciar o quanto de estresse e ansiedade os indivíduos sentirão à medida que se envolverem na atividade. As crenças de autoeficácia elevadas ajudam as pessoas a ter serenidade ao se deparar com atividades e tarefas difíceis, levando a um melhor desempenho e aumentando o sentido de autoeficácia e disposição do indivíduo. As pessoas com baixa autoeficácia acreditam que as coisas são mais difíceis do que a realidade, provocando, assim, ansiedade, estresse, depressão e limitações como forma de resolver o problema, diminuindo a confiança e o ânimo, garantindo o fracasso.

As influências das crenças de autoeficácia, no funcionamento humano, podem ocorrer devido à diferentes fatores, tais como: falta de incentivo e limitações no

desempenho, mesmo que de pessoas muito auto eficazes e habilidosas, ou por falta de recursos, ou por limitações sociais que o impedem de seguir o caminho desejado, sejam reais ou imaginários. Quanto a autoavaliação de sua eficácia, as pessoas devem verificar constantemente, para avaliarem os resultados de suas experiências sobre as competências. As fortes crenças de autoeficácia resultam do tempo e das experiências variadas vivenciadas pelos indivíduos que com o passar do tempo se tornam resistentes e previsíveis, desenvolvidas pela ação ou conjunto de ações.

É fato que as crenças de autoeficácia afetam a ação humana e o comportamento humano, mas existem fatores que influenciam “a força da relação”, sendo essencial que os indivíduos conheçam a natureza real das habilidades necessárias para realizar uma determinada tarefa ou determinado comportamento. A avaliação errada de suas habilidades pode gerar oposição entre a autoeficácia e o desempenho na atividade. É necessário que os indivíduos conheçam a natureza real de suas habilidades para realizar tarefas, pois as avaliações de eficácia de suas habilidades cognitivas precisam ser reais, e não enganosas.

As tarefas que são entendidas como difíceis, muitas vezes além do que realmente são, geram uma leitura confusa de pouca eficácia, ao contrário, as entendidas como menos difíceis podem resultar em excesso de confiança. A percepção dos indivíduos em relação às suas capacidades é de que as dominam parcialmente, sentindo-se mais competentes em algumas circunstâncias do que em outras, uma vez que o modo como focam e avaliam esses elementos afetará seu sentido de eficácia em relação ao trabalho a ser realizado.

A autoeficácia fica comprometida para prever resultados comportamentais quando há a percepção de “obstáculos obscuros e ambiguidade no desempenho”, uma vez que as pessoas não têm uma precisão do quanto devem se esforçar, por quanto tempo manter o esforço e nem como corrigir seus erros e avaliações incorretas. Uma avaliação cuidadosa tem de ser realizada em relação aos objetivos de uma tarefa e os níveis de desenvolvimento necessários para sua implementação, para que os julgamentos de autoeficácia realmente possam servir como de indicadores e reguladores do desempenho dos indivíduos.

Como em situações em que as tarefas dos indivíduos são julgadas socialmente por critérios “[...] muitas vezes mal definidos, de modo que seja necessário contar com outras pessoas para descobrir como está seu desempenho.” (BANDURA, 1986, p. 398; PAJAREZ e OLAZ, 2008, p. 107, §2). Quando essas situações ocorrem, isso se

deve à falta de experiência precisa na avaliação de sua eficácia, restando a opção de ter suas capacidades mensuradas por outras pessoas, com base em suas experiências, as quais muitas vezes se constituem em indicadores fracos do desempenho, ocasionando resultados imprevistos ou mesmo indesejados.

Em determinados sistemas ou instituições, mal estruturados, não haverá esforço e habilidades suficientes que sejam capazes de obter resultados desejados, mesmo que as pessoas possuam capacidade e autoeficácia necessárias, se não houver incentivo, não haverá um bom desempenho. Para tanto, faz-se necessário que não haja limitações sociais e que se tenha os recursos apropriados, para que os esforços dos indivíduos não sejam dificultados na realização das atividades, a fim de que o desempenho dos indivíduos venha refletir na sua autoeficácia, e que possam efetivamente *“fazer o que sabem fazer”*.

As pessoas comportam-se em relação à autoeficácia de duas maneiras:

- ✓ **Pessoas com baixa autoeficácia**: sentem-se incapazes de lidar com os problemas da vida, não confiam em sua capacidade, desistem rapidamente e vêm as dificuldades como ameaças.
- ✓ **Pessoas com alta autoeficácia**: sentem que podem lidar com as situações satisfatoriamente, confiam em sua capacidade, perseveram em suas tarefas, vêm as dificuldades como desafios.

Nosso primeiro conjunto de padrões internos é adquirido a partir de modelos, como nossos pais e professores. As ações e as escolhas que fazemos são influenciadas por nosso desempenho e persistência, por nossas expectativas de sucesso ou fracasso e por valores relacionados às nossas opções.

Para Bandura (1997), as crenças de autoeficácia regulam o comportamento humano por meio de quatro processos: cognitivo, motivacional, afetivo e de escolha. Em nossa pesquisa, buscaremos aprofundar o estudo voltado para o ‘processo motivacional’ na organização do trabalho do professor. A crença de autoeficácia não deve ser expectativa de resultados, pois quando avaliamos nossa eficácia para realizar determinada tarefa ou ação que resultará em algo, pensamos antes se possuímos condições de realizá-la, sendo uma avaliação que antecede ao resultado esperado.

Por isso, essa avaliação influencia nas escolhas que as pessoas realizam nos esforços dispensados, na persistência em executar novas tarefas, no tempo que irão insistir quando se depararem com obstáculos e o quanto o indivíduo será capaz de

lidar com os problemas, adaptando-se às mudanças, superando obstáculos e até mesmo resistindo às pressões adversas (choque, estresse, eventos traumáticos, etc.) sem surtar, encontrando soluções estratégicas para enfrentar e superar as dificuldades. Pessoas que não acreditam em suas ações, e que estas podem produzir os resultados desejados, costumam ter pouco incentivo para agir ou para superar as dificuldades enfrentadas; ou o contrário, pessoas que acreditam em seus resultados tem mais incentivo para agir e persistir diante das dificuldades.

Isso não significa que a autoeficácia irá produzir sucesso, pois nem sempre há habilidades e conhecimentos necessários, mas poderá ser determinante crítico do quanto bem esses conhecimentos e habilidades serão solicitados e mobilizados. Normalmente os indivíduos engajam-se em tarefas as quais se sentem confiantes e competentes para realizar e evitam as que não são capazes de realizar, sendo que os confiantes antecipam os seus resultados positivos esperados.

As crenças na autoeficácia pressagiam o comportamento dos sujeitos, mobilizando as ferramentas cognitivas e emocionais na regulação cognitiva da motivação. Assim, as crenças são as expectativas que os indivíduos possuem em relação ao seu trabalho desenvolvido.

No capítulo a seguir, trazemos o estudo de revisão de literatura especializada, apresentando uma parte, em como a temática referente a área de estudos se apresentava no período considerado.

CAPÍTULO 4 – CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADEMICO CIENTÍFICA REFERENTE À AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Neste capítulo apresentamos nosso estudo de revisão de literatura, uma visão geral de como se encontra presente no âmbito da literatura especializada da área a temática “Motivação e Autoeficácia Docente”. A finalidade do estudo foi localizarmos e melhor qualificarmos os elementos constitutivos presentes na literatura especializada e específica da área considerada, e que possam se caracterizar como Aportes Teórico-Conceituais (ATC), nos auxiliando na constituição da fundamentação teórica da pesquisa, mostrando como a temática tem se apresentado na literatura especializada e já consolidada da área educacional.

No âmbito do Grupo de Estudos Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC – Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores, denominamos o que usualmente é chamado de revisão de literatura ou revisão bibliográfica, como Estudo de Revisão de Literatura Especializada – ERLE, veiculada em PAC – Periódicos Acadêmico-Científicos brasileiros caracterizados como uma parte necessária em nosso estudo, mas não suficiente, para o desenvolvimento e constituição de uma boa pesquisa acadêmica. O ERLE é uma Pesquisa Empírica, pois segue as recomendações e orientações se utilizando da coleta de informações por meio de observações em realidades, as quais poderão ser metódicas ou não, baseadas nas experiências vivenciadas, seguindo os padrões de uma pesquisa empírica ou de natureza do tipo ensaio teórico-conceitual.

Trabalhamos no ERLE com a modalidade *Documentos*, como fonte para Coleta de Informações, sendo que estes variam de acordo com as escolhas, as contingências ou até mesmo as limitações da pesquisa ou nossas. Denominamos o ERLE como especializado, pois se trata de estudos de textos coletados, selecionados e escolhidos em veículos de divulgação de produção Acadêmico-Científicos (AC) de trabalhos específicos, especializados na divulgação das pesquisas acadêmico-científicas de uma determinada área ou de uma grande área do conhecimento, tais como: livros, capítulos de livros e artigos publicados em PAC – Periódicos Acadêmico-Científicos; relatórios de pesquisas (individual ou coletiva), os quais podem ser do tipo

monografias, dissertações ou teses, bem como trabalhos apresentados em eventos, divulgados em atas de eventos AC.

A necessidade de fazer um Estudo de Revisão de Literatura Especializada sobre o assunto ou tema de pesquisa para o qual direcionamos nosso olhar, busca na Literatura especializada, o que já se conhece sobre o assunto, considerando que geralmente esse conhecimento está disperso em vários textos ou publicações. O ponto de partida para nosso estudo foi a base de informações, já consolidada e constituída de Periódicos Acadêmico - Científicos (PAC) nacionais.

Ao iniciarmos o ERLE, especificamos o assunto ou termo de busca para a pesquisa, em nosso caso a *Autoeficácia Docente*, com foco da pesquisa na “Motivação para a organização do Trabalho Docente” e o objetivo de **“Caracterizar os fatores ligados à atuação docente com possíveis influências sobre a motivação e autoeficácia de professores da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino/RS atuantes no Ensino Médio”**. Posteriormente, delimitamos as áreas de conhecimento, para então definirmos os Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) relativos às áreas escolhidas, nos quais realizamos o levantamento e a coleta dos artigos.

Na primeira etapa do estudo – ERLE, priorizamos os veículos do tipo Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC), nas áreas de Educação e Psicologia, realizando o levantamento dos artigos em PAC veiculados ao Portal de Periódicos da CAPES/MEC - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. O sistema de avaliação dos PAC utilizados para a veiculação dos resultados da pesquisa é conhecido como *Qualis*, o qual está organizado de acordo com: (1) as áreas do conhecimento, como por exemplo, educação, ensino e psicologia e (2) os extratos indicadores de qualidade, tais como: A1, B1, B2, B3, B4, B5, C.

Nosso ponto de partida para a busca foi a Plataforma Sucupira¹⁵, uma importante ferramenta para coleta de informações, realizar análises e avaliações e deve ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), disponibilizando em tempo real e com transparência as informações, os processos e os procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. A Plataforma gerencia a parte operacional de todos os processos, permitindo uma maior participação das universidades por meio de suas pró reitorias e coordenadorias

¹⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>, acesso em: 21.ago.2018.

de programas de pós graduação. A escolha do nome da plataforma é em homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965, cujo documento veio conceituar, formatar e institucionalizar a pós-graduação brasileira no modelo que se apresenta atualmente.

O levantamento inicial dos documentos não é a amostra definitiva, mas sim uma identificação, e para isto estabelecemos critérios, nos quais o artigo deve atender ao termo de busca definido, necessitando aparecer e constar no título do artigo, ou no resumo, ou nas palavras chaves. Os critérios estabelecidos para o artigo ou documento, servem para ajudar a definir e refinar a escolha e o foco da pesquisa, conhecendo-se o que existe nas melhores fontes.

Desse modo, ao iniciarmos nosso levantamento para a identificação e posterior seleção dos artigos analisados, seguimos os procedimentos a seguir.

- (a) a *base de dados* para a escolha dos PAC, nos quais foram buscados os artigos que compõem nossa amostra analisada, com a finalidade de saber se os PAC estão disponíveis *online* e como são organizados, se em blocos ou categorias;
- (b) os *recortes* pela escolha dos estratos do *QualisA1* (educação e psicologia) e *QualisA2* (psicologia) CAPES/MEC e pela escolha dos períodos de abrangência, em anos de publicação, os últimos 5 (cinco) anos, de 2014 a 2018, período que realizamos a coleta, analisando ao longo do ano de 2019 e início de 2020;
- (c) a escolha dos termos de busca a “Autoeficácia Docente”, priorizando os artigos que contenham alguma referência aos elementos principais que definiram o foco da investigação e o objetivo de pesquisa;
- (d) os termos de busca, passando a utilizá-los em cada um dos PAC escolhidos, por meio do mecanismo de busca do *website* do PAC e da biblioteca eletrônica *Scielo* ou, a outra que o PAC estiver indexado; procurando identificar o termo de busca nos artigos de PAC, em algum dos seguintes elementos que os constituem: título, resumo ou palavras-chave, adicionando o artigo ao conjunto que formou a base para a definição da amostra de artigos analisados;
- (e) os artigos selecionados, têm sua cópia digital nomeada, necessitando conter um conjunto de informações que possibilite identificá-los, tais como mencionar: que é artigo de PAC, contendo o nome resumido, a responsabilidade institucional e o número do ISSN; as informações referentes ao PAC (volume, número e ano de publicação) e sobre o artigo (número da página inicial e final, sobrenome e nome

dos autores e o título abreviado); ainda o nome do autor no ERLE seguido da data em que o artigo foi selecionado.

- (f) a seleção realizada dos artigos, ocorreu por meio da releitura cuidadosa dos elementos que constituem cada artigo, que compuseram o conjunto final de artigos analisados ou descartados da composição da amostra final.
- (g) os formulários específicos para a realização (preenchimento) do ERLE – Quadro de acompanhamento e controle ou quadro síntese de informações – ABPDA (Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise) – Reduzidos para artigos de PAC – TAC (Trabalho Acadêmico Científico) – classificados como: *Relato de Pesquisa Empírica* – RPE (Anexo A) ou como *Ensaio Teórico Conceitual* – ETC (Anexo B), os quais serão mais bem detalhados na sequência do texto.

Posteriormente, definimos a amostra de artigos que estudamos, conhecedores dos diferentes níveis de aprofundamento e complexidade que encontramos para a caracterização desta amostra. Assim, após o levantamento inicial, direcionamos nosso olhar para selecionar as publicações nos PAC, cuja opção foi para Artigos de PAC *Qualis* A1, uma vez que, de acordo com as afirmações anteriores, o ERLE busca, inicialmente, identificar o que há de melhor em termos de publicações na literatura especializada do Brasil na área, considerando a classificação da avaliação do *Qualis* CAPES/MEC.

Nesse sentido, selecionamos as revistas nacionais das áreas de conhecimento, as quais em Educação são 38 PAC *Qualis* A1, na área de Psicologia *Qualis* A1 são 06 PAC, e na área de Psicologia *Qualis* A2 são 15 PAC, nos quais as publicações direcionam-se para a área educacional e seu público. Para a definição dos periódicos, estabelecemos e seguimos alguns critérios iniciais referentes ao periódico, como o estrato *Qualis* CAPES/MEC, e outros aspectos que podem ser encontrados no escopo do PAC, quanto à natureza das publicações, como: missão, objetivo, público alvo e tipos de documentos que publica. A grande maioria dos periódicos consultados são do tipo: artigos, ensaios, resenhas e resumos de dissertações e teses.

Nossa ação foi identificar apenas as publicações que pertencem ao estrato *Qualis* A1. Inicialmente, utilizamos nosso termo de busca no *google* acadêmico, no período considerado (2014 até 2018). Identificamos em torno de 300 títulos que atenderam ao termo, o que se mostrou contraditório com os artigos que estávamos identificando nos PAC, porque esse número não apareceu nem próximo nos PAC

Qualis A1. Então, resolvemos ampliar nossa busca para os PAC *Qualis* A2, apenas na área de abrangência da Psicologia, a qual se mostrou mais promissora, sendo possível identificar boa parte dos artigos indicados anteriormente pelo *google* acadêmico.

Neste trabalho, vamos apenas sistematizar o processo de busca e identificação das publicações científicas que fazem parte do Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC, e que, por conta do tempo e do número de publicações identificadas, inicialmente, não conseguimos dar continuidade na sequência deste estudo. Assim, na primeira busca no portal, atendendo aos termos “Motivação e Autoeficácia Docente”, identificamos 78.836 publicações com os mais variados temas, sem nenhum refinamento inicial, apenas atendendo aos termos de busca. Após o primeiro refinamento para teses de doutorado, na área de avaliação de educação, o número baixou para 43.013 teses, nas quais encontramos muitos trabalhos com datas anteriores à plataforma sucupira, evidenciando que as pesquisas na área e temática escolhida não são recentes.

No segundo refinamento, delimitamos o período das publicações das teses de 2014 a 2017, sendo identificadas 4.454 teses, considerando apenas a grande área Ciências Humanas. No terceiro refinamento analisamos a grande área Ciências Humanas, a área de conhecimento e avaliação Educação e a área de concentração Educação, identificando 2.627 teses, nos mostrando que a temática inicial “Motivação e Autoeficácia Docente” se encontrava muito presente nas pesquisas relacionadas às temáticas que a envolviam.

As temáticas referidas anteriormente abordavam temas variados, como: o desempenho de atletas, a motivação e autoeficácia de professores e dos profissionais da educação física; na área de saúde, pesquisas relacionadas ao consumo de drogas, à eficácia de medicamentos e determinados tratamentos para a saúde. Em educação, as pesquisas encontradas estavam direcionadas a: motivação de estudantes, regulação e autoeficácia de alunos no controle e desenvolvimento de sua aprendizagem, eficácia de programas de formação continuada destinados à capacitação de professores, entre outros temas.

Assim, devido ao tempo restrito para realizar as coletas, que envolveu a identificação, seleção e análise dos artigos, para que termos uma amostra realmente contundente e efetiva, ainda, olhamos todos os demais estratos das áreas

especializadas e selecionadas. Também, nossas limitações pessoais, referentes ao tempo para conclusão do trabalho e os prazos legais estabelecidos pelo programa, nossa escolha ficou apenas nos PAC os artigos selecionados e relacionados à temática e ao objetivo; identificando as amostras, as fontes e instrumentos para coleta de informações, que fizeram parte da investigação e acarretaram a escolha dos artigos selecionados nos PAC, para nosso estudo de revisão de literatura especializado - ERLE.

Logo após a seleção e definição do conjunto de artigos analisados, que compõem nossa amostra, os instrumentos básicos utilizados para a operacionalização das caracterizações, em termos de coletas de informações, foram os *Roteiros de Análise Textual* para as pesquisas empíricas das quais nossa amostra final é composta, visto que os estudos realizados sobre as fontes de coletas de informações na modalidade *Documentos* são do tipo *Artigos de PAC*. Contudo, para este nosso estudo, utilizamos o Roteiro de Análise Textual (ABPDA) - Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise, reduzido para os artigos de PAC do tipo TAC - Trabalho Acadêmico Científico, classificados como *Relatos de Pesquisa Empírica* (RPE), específico para os tipos de artigos do conjunto que selecionamos para a amostra, usando então a versão reduzida do ABPDA para ERLE Pesquisa Empírica.

Na análise dos documentos, ou artigos selecionados, a função do roteiro de análise textual ABPDA é de produção (partir de um conjunto de elementos para construir o texto), descrição (relatar, contar como e quais elementos constituem o texto) e análise (para tanto temos de separar o documento em pedaços). Usamos o ABPDA na função *análise* das três funções citadas, pois os *Aspectos Básicos* se referem aos itens que queremos, a produção é o nosso gênero textual do artigo propriamente dito, estratificado do periódico.

Para a busca e seleção dos artigos de revistas ou periódicos acadêmicos científicos, adotamos, inicialmente, como critério de seleção o período compreendido nos últimos cinco (05) anos de publicação do periódico, até a data prevista para a qualificação do Projeto de Pesquisa de Tese, que, em nosso caso ocorreu em março de 2019. Assim, focamos nos eventos de classificação de 2014 a 2018, do *Qualis A1* de Educação e em Psicologia, e *Qualis A2* de Psicologia.

Na busca, seleção e análise de artigos publicados encontrados para este estudo, optamos por verificar o escopo apenas das revistas nacionais na Plataforma

Sucupira, tendo em vista o elevado número de artigos e a demanda de tempo que teríamos para analisar todos, considerando os termos de busca inicial “Autoeficácia Docente”. As revistas de publicações analisadas, cujos artigos contidos foram considerados “bons”, possibilitaram dar suporte ao nosso trabalho, bem como complementar o embasamento teórico conceitual da pesquisa.

Na sequência, apresentamos os quadros contendo a identificação dos Periódicos Acadêmico-Científicos – PAC consultados, a classificação dos PAC de acordo com a sugestão da CAPES (*Qualis* e ISSN) no período de abrangência estimado, as palavras ou termos de busca utilizados, e o número de artigos identificados e selecionados. Todos os PAC consultados aconteceram de acordo com as áreas de avaliação Educação e Psicologia, definidas no portal da CAPES/MEC.

Quadro 4 - Artigos identificados e selecionados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) – Educação A1.

ARTIGOS DE PAC – IDENTIFICADOS E SELECIONADOS					EDUCAÇÃO – QUALIS A1					
N	PAC	Classificação CAPES			Período de abrangência	Termos de Busca	Quantidade de artigos		Classificação do Artigo	
		Educ.	Psico.	ISSN online			Identificados	Selecionados	RPE*	ETC**
1.	Cadernos CEDES – Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade	A1	---	0101-3262	2014-2018	Autoeficácia docente	02	---	---	---
2.	Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas	A1	A2	1980-5314	2014-2018	Autoeficácia docente	03	01	---	01
3.	Educação & Realidade	A1	---	2175-6236	2014-2018	Autoeficácia docente	08	01	---	01
4.	Educar em Revista	A1	---	1984-0411	2014-2018	Autoeficácia docente	05	02	02	---
5.	Educação & Sociedade	A1	A2	1678-4626	2014-2018	Autoeficácia docente	02	---	---	---
6.	Educação e Pesquisa	A1	---	1678-4634	2014-2018	Autoeficácia docente	10	01	01	---
7.	Educação – UFSM	A1	---	1984-6444	2014-2018	Autoeficácia docente	03	---	---	---
8.	Educação em Revista	A1	---	1982-6621	2014-2018	Autoeficácia docente	02	01	01	---
9.	Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais	A1	---	1809-4465	2014-2018	Autoeficácia docente	07	02	02	---
10.	Pró-Posições – UNICAMP	A1	---	1980-6248	2014-2018	Autoeficácia docente	02	---	---	---
11.	Revista Brasileira de Ciências Sociais	A1	---	1806-9053	2014-2018	Autoeficácia docente	---	---	---	---
12.	Revista Brasileira de Educação	A1	A2	1809-449X	2014-2018	Autoeficácia docente	06	01	01	---
13.	Revista Brasileira de História da Educação	A1	---	2238-0094	2014-2018	Autoeficácia docente	---	---	---	---
14.	Revista ETD – Educação Temática Digital – UNICAMP	A1	---	1676-2592	2014-2018	Autoeficácia docente	---	---	---	---
Total de artigos							50	09	07	02

Fonte: Autora, adaptado do original - Grupo INOVAEDUC.

Quadro 5 - Artigos identificados e selecionados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) – Psicologia A1.

ARTIGOS DE PAC – IDENTIFICADOS E SELECIONADOS					PSICOLOGIA – QUALIS A1				
N	PAC	Classificação CAPES		Período de abrangência	Termos de Busca	Quantidade de artigos		Classificação do Artigo	
		Psicologia	ISSN online			Identificados	Selecionados	RPE*	ETC**
1.	Estudos de Psicologia – PUC - Campinas/SP	A1	1982-0275	2014-2018	Autoeficácia docente	03	---	---	---
2.	Estudos de Psicologia – Natal/RN	A1	1678-4669	2014-2018	Autoeficácia docente	02	01	01	---
3.	Paidéia – Ribeirão Preto/SP	A1	1982-4327	2014-2018	Autoeficácia docente	07	01	01	---
4.	Psicologia: Reflexão e Crítica – UFRGS/POA/RS	A1	1678-7153	2014-2018	Autoeficácia docente	08	---	---	---
5.	Psicologia: Teoria e Pesquisa – UNB/Brasília	A1	1806-3446	2014-2018	Autoeficácia docente	05	01	01	---
Total de artigos						25	03	03	---

Fonte: Autora, adaptado do original - Grupo INOVAEDUC.

Quadro 6 - Artigos identificados e selecionados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) - Psicologia A2

ARTIGOS DE PAC – IDENTIFICADOS E SELECIONADOS					PSICOLOGIA – QUALIS A2					
N	PAC	Classificação CAPES			Período de abrangência	Termos de Busca	Quantidade de artigos		Classificação do Artigo	
		Psicologia	Educação	ISSN online			Identificados	Selecionados	RPE*	ETC**
1.	Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica – RJ	A2	---	1809-4414	2014-2018	Autoeficácia docente	01	---	---	---
2.	Arquivos Brasileiros de Psicologia	A2	---	1809-5267	2014-2018	Autoeficácia docente	02	---	---	---
3.	Avaliação Psicológica	A2	---	2175-3431	2014-2018	Autoeficácia docente	08	01	01	---
4.	Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas	A2	A1	1980-5314	2014-2018	Autoeficácia docente	Pesq. no Qualis A1 - Educação	---	---	---
5.	Educação & Sociedade	A2	A1	1678-4626	2014-2018	Autoeficácia docente	Pesq. no Qualis A1 - Educação	---	---	---
6.	Estudos e Pesquisas em Psicologia	A2	---	1808-4281	2014-2018	Autoeficácia docente	---	---	---	---
7.	Psico – PUC/RS	A2	---	1980-8623	2014-2018	Autoeficácia docente	02	---	---	---
8.	Psicologia & Sociedade	A2	---	1807-0310	2014-2018	Autoeficácia docente	---	---	---	---
9.	Psicologia Em Revista	A2	---	1678-9563	2014-2018	Autoeficácia docente	---	---	---	---
10.	Psicologia Escolar e Educacional	A2	---	2175-3539	2014-2018	Autoeficácia docente	09	02	02	---
11.	Psicologia: Teoria e Prática	A2	---	1980-6906	2014-2018	Autoeficácia docente	02	---	---	---
12.	Psicologia – USP	A2	---	0103-6564	2014-2018	Autoeficácia docente	---	---	---	---
13.	Psico – USF/Campinas	A2	---	2175-3563	2014-2018	Autoeficácia docente	04	03	03	---
15.	Journal of Human Growth and Development (JHGD)	A2	---	2175-3598	2014-2018	Autoeficácia docente	---	---	---	---
16.	Revista Brasileira de Educação	A2	A1	1413-2478	2014-2018	Autoeficácia docente	Pesq. no Qualis A1 - Educação	---	---	---
Total de artigos							28	06	06	---

Fonte: Autora, adaptado do original - Grupo INOVAEDUC.

A coleta inicial definiu a quantidade de artigos nos Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC), sendo composta na primeira fase pela seguinte seleção: artigos de PAC na área de Educação, *Qualis* A1 (identificados 50 e selecionados 09); artigos de PAC na área de Psicologia, *Qualis* A1 (identificados 25 e 03 selecionados); e na área de Psicologia, *Qualis* A2 (identificados 28 artigos e 06 selecionados). Na segunda seleção de artigos, classificamos em *Relato de Pesquisa Empírica (RPE) ou em **Ensaio Teórico-Conceitual (ETC), selecionamos 18 artigos, dos quais 16 artigos referem-se a Relatos de Pesquisa Empírica e 02 referem-se a Ensaio Teórico-Conceituais.

Portanto, nossa amostra para o ERLE passou a ser constituída por 16 artigos dos quais, inicialmente, identificamos o objetivo e o foco do estudo de cada artigo de PAC selecionado na área de Educação - *Qualis* A1. A seguir, destacamos os *objetivos* de cada artigo selecionado na área:

- (1) Discutir o problema da dissociação e do paralelismo entre dois tipos de conhecimento na formação profissional de professores, o disciplinar e o pedagógico;
- (2) Analisar a influência da autoeficácia na satisfação profissional de professores portugueses;
- (3) Propor-se a contribuir com o conhecimento do processo de inserção profissional dos docentes de ensino básico e secundário;
- (4) Avaliar a percepção dos professores sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas através da adaptação de uma escala, com docentes do ensino regular e da educação especial;
- (5) Analisar as possíveis relações explicativas entre variáveis pessoais, variáveis de atividade docente e variáveis contextuais e as crenças de autoeficácia docente de professores do ensino médio público paulista;
- (6) Apresentar e analisar o perfil e as características relacionadas à linguagem, estruturação, gestão da aula e interação com os alunos de professores das escolas estaduais de São Paulo, considerados eficazes pelo Projeto Bons Práticas Docentes no Ensino da Matemática;
- (7) Analisar as tensões e dilemas dos professores objetos de reflexão por meio da análise de dezesseis projetos de investigação, produzidos em Portugal, pelos quais se pretendeu estabelecer relação com a atividade curricular e pedagógica que estes protagonizam.

A seguir, apresentamos os objetivos destacados nos artigos selecionados de PAC, área de Psicologia, *Qualis A1*, são eles:

- (1) Identificar fatores relacionados à satisfação no trabalho a partir da avaliação das dimensões do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST) e da eficácia coletiva (RAMOS *et al*, 2016, p. 179).
- (2) Identificar as dimensões associadas ao grau de satisfação de professores da Educação Básica, a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho Docente, e ao grau da eficácia coletiva docente (RAMOS, 2018, p. 01).
- (3) Revisar sistematicamente pesquisas sobre a eficácia coletiva docente, na perspectiva social cognitiva (RAMOS *et al*, 2016, p. 91).

E, na sequência apresentamos os objetivos destacados nos artigos selecionados de PAC, área de Psicologia, *Qualis A2*:

- (1) Descrever a construção e o levantamento de evidências de validade de construto de um instrumento brasileiro para medir a eficácia coletiva de professores.
- (2) Identificar os estudos sobre autoeficácia realizados no cenário brasileiro, seus recortes metodológicos e principais resultados.
- (3) Conhecer os principais aspectos que motivam os docentes da Educação Superior à permanência na carreira.
- (4) Avaliar se a autoeficácia funciona como variável mediadora na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout*.
- (5) Apresentar o processo de adaptação e de busca de evidências de validade da escala de Autoeficácia Docente, versão curta, e da escala de Crença Coletiva Escolar.
- (6) Investigar a eficácia coletiva de professores (n=333) e sua associação com percepções de apoio no contexto escolar.

Assim, podemos estabelecer as temáticas das pesquisas apresentadas nos Relatos de Pesquisas Empíricas (RPE) selecionados. Do mesmo modo, a partir do quadro localizado no Apêndice 1, identificamos os objetivos em cada RPE selecionado, bem como amostras, fontes e instrumentos para coleta de informações. Apresentamos os resultados pelas aproximações encontradas nos artigos, identificadas e caracterizadas como temática selecionadas nos PAC para o ERLE.

Para tanto, codificamos os artigos com o intuito de melhor identificá-los no quadro, segundo o exemplo a seguir: Art02-PA2, significa que é o artigo de número dois (Art02) de nossa sequência dos PAC, área de Psicologia (P) com indicador de qualidade *Qualis A2*.

A partir dos esclarecimentos, iniciamos pelo artigo Art01-EA1 de Pocinho e Capelo (2014), o qual aborda a temática referente às *Crenças de autoeficácia docente e a satisfação profissional dos professores*, por meio de um estudo quantitativo, cujo objetivo foi analisar a influência da autoeficácia na satisfação profissional dos professores portugueses. A amostra foi constituída por 327 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (que trabalhavam com alunos dos 6 aos 10 anos) os quais responderam um questionário de dados sociodemográficos e escalas validadas para a população portuguesa para as variáveis em estudo. A análise de regressão linear múltipla, verificou que o aumento da “eficácia instrucional” e da “eficácia nos relacionamentos interpessoais” predizem um aumento da satisfação docente na dimensão “relação com a profissão”, uma melhor percepção da “relação interpessoal/institucional”, uma diminuição da “eficácia instrucional” e um aumento da eficácia nos relacionamentos interpessoais.

Na sequência, o artigo Art02-EA1 (Casanova e Azzi, 2015) aproxima-se da temática *das crenças de autoeficácia docente de professores e a eficácia coletiva de professores*, com enfoque na satisfação docente e as condições efetivas de trabalho. Essa pesquisa objetivou analisar as possíveis relações explicativas entre variáveis pessoais, variáveis de atividade docente e variáveis contextuais e as crenças de autoeficácia docente de professores do ensino médio público paulista. A amostra foi constituída por 201 educadores oriundos de 11 escolas do ABC Paulista, dos quais 180 eram professores do ensino médio e 21 gestores escolares. Constatou que há a necessidade de proporcionar formação docente que alie o desenvolvimento de habilidades e de autoeficácia, bem como condições para diminuir a rotatividade docente, fortalecendo a crença de eficácia coletiva escolar são discutidas sob a ótica da teoria social cognitiva.

O Art03-EA1 (Pereria e Mouraz, 2015) traz como tema abordado, em nossa percepção, o *clima de escola e trabalho docente e a crise da escola e a Identidade*

Profissional, apresentando os resultados parciais de um projeto intitulado “aprendizagens e climas de escola: dispositivos inovadores para o sucesso escolar” que procurou produzir conhecimento em dois domínios nucleares das formas de vida produzidas na escola, as aprendizagens e os climas, conhecer a especificidade dos processos educativos e relacionais, relativos aos dois focos citados, experienciados em diferentes escolas pertencentes ao Observatório da Vida das Escolas do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Fizeram parte das amostras 216 professores, os quais responderam como fonte e instrumento de coleta de informações o questionário, baseado na escala *Likert*.

O artigo foca a dimensão do clima na sua relação com o trabalho docente, apresentando e discutindo os resultados do questionário sobre a percepção dos professores em propósito das atividades que realizam na escola e o sentido educacional que lhes atribuem, e as preocupações profissionais que fundamentam a realização dessas atividades. Discute, a partir de uma problemática que considera a crise da escola e a identidade dos professores, os resultados que permitem salientar que os professores mantêm como primeira fonte de identidade profissional a relação pedagógica que desenvolvem com os alunos e a ação instrumental da educação escolar (Resumo, p. 115).

Na linha temática da *motivação e satisfação profissional de professores e a profissão docente*, o artigo Art04-EA1 (Alves *et al*, 2014) aborda o ingresso na profissão e as motivações para a sua escolha, os primeiros anos de carreira e o estatuto da profissão, em especial a docente, objeto de diversas investigações. Afirma que tanto no caso português como em âmbito internacional, a inserção profissional dos professores tem sido negligenciada pelas pesquisas acadêmicas. Com o objetivo de analisar o grau de satisfação na profissão, os aspectos mais e menos valorizados no trabalho, bem como a situação profissional um ano e cinco anos após a conclusão da licenciatura, utilizando como fontes e instrumentos para coleta de informações o questionário. Responderam, em novembro de 2010, uma amostra representativa de licenciados das Universidades de Lisboa e Nova de Lisboa que terminaram os respectivos cursos no ano letivo 2004/05, sendo 1004 licenciados e considerados os

licenciados em educação, em comparação com todos os licenciados das universidades de Lisboa e Nova de Lisboa.

Os dados apresentados permitem constatar que, nas dimensões estudadas, não existem diferenças significativas entre os licenciados em relação aos aspectos analisados. Das particularidades do grupo de licenciados em educação que participaram da pesquisa, destacamos: a ligeira saliência que assumem os aspectos altruístas; uma satisfação com a profissão ligeiramente maior; uma tendência a precarização dos vínculos contratuais; e uma disposição para auferir em média rendimentos ligeiramente inferiores. Destaca a necessidade de aprofundamento no estudo do modo como as condições de exercício da profissão influenciam o desenvolvimento dos professores em fase de inserção profissional, salientando a pertinência de que melhores formas de apoiar a aprendizagem profissional sejam exploradas, bem como a construção da identidade profissional dos professores em início de carreira.

O Art05-EA1 (Dias, 2017) aborda o tema *Autoeficácia de Professores na educação inclusiva*, com o objetivo de avaliar a percepção dos professores sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas, através da adaptação de uma escala. Sua amostra foi constituída por 153 professores, de vários agrupamentos do norte do país. Desse grupo, 27 homens (17,6%) e 126 mulheres (82,4%), com idades entre os 28 e os 58 anos, a maioria licenciados (82,1%) e professor do quadro (81,1%) com tempo de serviço superior a 15 anos (66,4%). Foram 77 os que já exerceram o seu serviço como professor de apoio educativo ou na educação especial (51,0%), 21 fizeram formação especializada na Educação Especial (13,7%), 81 participaram em ações de formação contínua na área das NEE (53,6%), e 36 têm nas suas relações pessoais, amigos ou familiares com NEE (23,8%) (p. 11).

Utilizou-se como fonte e instrumento para coleta de informações o questionário sociodemográfico para a recolha de dados pessoais e profissionais, em especial quanto a experiência com alunos de NEE, experiência docente na Educação Regular ou Especial. Os resultados permitiram encontrar uma boa estrutura fatorial e fidelidade da escala, encontrando diferenças em função de variáveis pessoais, como o género, a idade ou as habilitações literárias; variáveis profissionais, como o tempo de serviço

e situação contratual; assim como na formação e experiência pessoal com crianças com necessidades especiais, permitindo discutir os resultados, suas implicações para o desenvolvimento profissional docente e para a investigação no âmbito da educação inclusiva.

No Art06-EA1, Rodrigues (2017) aborda o tema *Prática docente e gestão de classe no ensino de matemática*, o qual apresenta e analisa o perfil e as características relacionadas à linguagem, estruturação, gestão da aula e interação com os alunos de 53 professores das escolas estaduais de São Paulo, considerados eficazes pelo Projeto Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática, e que responderam ao questionário do professor desenvolvido para a pesquisa. Apresenta as características socioeconômicas dos alunos, as médias de proficiência em matemática no Saesp 2011 das turmas de 7º e 9º ano do EF e 3ª série do Ensino Médio desses professores e sua comparação com as médias das outras turmas da escola onde eles lecionam, e também com as médias gerais do Estado na mesma edição dessa avaliação.

A análise dos dados obtidos observou que o fato de um professor ser eficaz em uma série ou turma não garante que ele seja da mesma forma em outra. Dentre os resultados da pesquisa, merece destaque a afirmação de que mesmo em um grupo pequeno e selecionado de turmas, o nível socioeconômico do professor e a gestão de classe quanto ao clima disciplinar da sala de aula fizeram diferença no desempenho dos seus alunos.

No Art07-EA1 Cosme e Trindade (2017) analisam a *gestão curricular e pedagógica, o mal-estar docente e os dilemas profissionais dos professores*. Tem como objetivo avaliar as tensões e dilemas dos professores, objetos de reflexão, por meio da análise de dezesseis projetos de investigação, produzidos em Portugal, pelos quais se pretendeu estabelecer relação com a atividade curricular e pedagógica que estes protagonizam. As fontes e instrumentos para coleta de informações foram os trabalhos produzidos que serviram de suporte ao estudo.

Concluiu-se que essa atividade nem sempre é objeto de comentário explícito ou entendida como um fator relevante nos estudos que se atêm a atividade docente na discussão sobre o perfil dos professores e a resiliência profissional. Em outro sentido, a atividade assume outra importância nos estudos que propõem uma

abordagem sistêmica da profissão, ainda que neste âmbito, afirmam os autores, a tensão entre a dimensão relacional e a dimensão curricular e pedagógica, entendida como uma tensão estruturante da reflexão sobre a natureza e as finalidades do trabalho docente, seja objeto de leituras que se produzam com base em diferentes pressupostos, seja com implicações distintas quanto ao modo de conceber esse trabalho.

No Art08-PA1, Ramos *et al* (2016) tratam da *satisfação no trabalho docente e a eficácia coletiva docente*. Teve por objetivo identificar fatores relacionados à satisfação no trabalho a partir da avaliação das dimensões do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST) e da eficácia coletiva. O estudo foi realizado a partir da aplicação para uma amostragem aleatória simples numa população de 1079 professores dos estados do Pará, Amapá e Maranhão, que atuam numa rede de escolas confessionais, nos tipos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; conseguindo alcançar uma amostra de 495 docentes de uma rede privada de ensino, utilizando abordagem mista (quantitativa-qualitativa). Os resultados indicaram que as crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva) não têm efeito sobre a satisfação no trabalho docente e que outros fatores, como os econômicos, podem estar mais relacionados à satisfação.

O Art09-PA1 (Ramos *et al*, 2018) tem como temática a *satisfação no trabalho docente, o modelo social cognitivo de satisfação no Trabalho Docente e a eficácia coletiva docente*. Traz como objetivo identificar as dimensões associadas ao grau de satisfação de professores da Educação Básica, a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho Docente, e ao grau da eficácia coletiva docente. A amostra desse estudo foi aleatória simples e estratificada, utilizando uma população de 1.079 professores de três estados do Pará, Amapá e Maranhão, operando em uma rede de jardins de infância privados, escolas primárias e escolas secundárias. Consta de uma pesquisa quantitativa aplicada numa amostra de 495 docentes da Educação Básica de uma rede privada de ensino, em três estados brasileiros.

Os resultados indicaram que o afeto positivo e a satisfação com a vida foram os fatores mais fortemente associados à satisfação com o trabalho. Não houve associação entre as crenças de eficácia (auto eficácia e eficácia coletiva) e a

satisfação no trabalho. Os professores do Ensino Fundamental apresentaram as percepções mais negativas sobre a docência e as circunstâncias específicas do contexto escolar, tais como a indisciplina discente, podem ter contribuído para esse resultado.

No Art10-PA1, os autores Ramos *et al* (2016) abordaram a temática *eficácia coletiva de professores e as crenças de autoeficácia de professores*, tendo como objetivo revisar sistematicamente pesquisas sobre a eficácia coletiva docente, na perspectiva social cognitiva. Para tanto, foram realizadas buscas de artigos publicados entre 2010 e 2014, na base de dados da CAPES. O levantamento resultou em 12 artigos que contemplavam os critérios de inclusão pré-estabelecidos, categorizando e estudando os objetivos dos artigos investigados, aplicando análise de conteúdo por meio do software NVIVO 10.

Realizou-se um levantamento de artigos, buscando caracterizar as pesquisas sobre eficácia coletiva de professores. Para tanto, prescindiu-se de sete etapas para a efetivação desta revisão: (a) formulação da pergunta/problema; (b) localização e seleção dos estudos; (c) avaliação crítica dos estudos; (d) coleta de dados nos artigos; (e) análise e apresentação dos dados; (f) interpretação dos dados; (g) aprimoramento e atualização da revisão (p. 93). Os resultados indicaram, que as variáveis mais utilizadas para estudar a eficácia coletiva foram: autoeficácia e satisfação no trabalho. Observou-se ainda, que a maioria das pesquisas utilizou abordagem quantitativa, sendo necessário ampliar os estudos, aplicando técnicas qualitativas.

No Art11-PA2 (Bzuneck *et al*, 2014), a temática foi a *eficácia coletiva de Professores e o desenvolvimento de instrumento de medida e adequação de amostra para análise fatorial*. O presente artigo descreveu a construção e o levantamento de evidências de validade de construto de um instrumento brasileiro para medir a eficácia coletiva de professores. Elaborou-se um questionário em escala formato tipo *Likert* com 22 itens de cinco pontos, que contemplava situações e desafios do cotidiano das escolas, em que cada professor deveria julgar a atitude do conjunto de professores de sua escola para superar esses desafios. Participaram do estudo 229 professores, de diversos níveis de escolaridade, em vários municípios brasileiros.

A escala *Likert* contava com cinco alternativas, de “nada capazes” (1) até “plenamente capazes” (5). O instrumento gerado foi chamado de Inventário Brasileiro de Eficácia Coletiva de Professores – IBECP, primeiramente aplicado em um estudo piloto – não incluído na amostra final – com 30 professores dos dois níveis do ensino fundamental e dois docentes do ensino superior, para testar a compreensibilidade de cada item e a forma de responder. Uma análise pelos componentes principais e rotação varimax, assumido o valor próprio de 2,0 como critério, revelou estrutura unifatorial que explica 51,26% da variância dos itens. Verificou-se o alto nível de consistência interna da escala, estimada pelo alfa de Cronbach ($\alpha=0,95$). São necessárias novas pesquisas sobre a aplicação do questionário em estudos nacionais.

O Art12-PA2 (laochite *et al*, 2016) aborda a *autoeficácia na educação brasileira e faz uma revisão de literatura referente à autoeficácia educacional*, tratou de identificar os estudos sobre autoeficácia realizados no cenário brasileiro, seus recortes metodológicos e principais resultados, cujo objetivo foi realizar um levantamento da literatura sobre a AE, mapeando a produção no campo educacional no cenário brasileiro, entre os anos de 2002 a 2013. Em específico, apresenta a disseminação dos estudos em relação à região do país em que foram desenvolvidos e as áreas de conhecimento em que esses estudos estão alocados, apresenta e analisa os domínios investigados e os principais resultados encontrados em cada um desses domínios, e identifica aspectos relacionados com os métodos empregados nos estudos.

Como amostra, foram analisados 15 artigos selecionados nas bases de dados SciELO, LILACS e Redalyc, utilizando os termos auto-eficácia ou autoeficácia em conjunto com as palavras-chaves: estudante, aluno, professor, docente, ensino e escola. Quanto as fontes para coleta de informações, inicialmente foi realizada uma busca por pesquisas que utilizaram o referencial do constructo da AE em três bases de dados digitais consolidadas: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc), utilizando os descritores “auto-eficácia” ou “autoeficácia” (devido às novas regras ortográficas) e

“eficácia pessoal”, que deveriam aparecer no título das pesquisas publicadas em periódicos brasileiros.

Os resultados revelaram que as pesquisas privilegiam os domínios da autoeficácia acadêmica e autoeficácia docente, predominando a pesquisa quantitativa, com a utilização de escalas. Considera-se que pesquisas de abordagem qualitativa, além do enfoque de outros elementos constituintes do contexto educacional (diretores, coordenadores etc.) são necessárias para melhor compreender o papel das crenças de autoeficácia no contexto investigado.

No Art13-PA2, Davoglio *et al* (2017) apontam a *motivação de professores docentes da educação superior*, cujo estudo qualitativo visou conhecer os principais aspectos que motivam os docentes da Educação Superior à permanência na carreira. Os dados foram coletados com 26 professores, por um questionário autoaplicável, que integra um protocolo de pesquisa mais amplo sobre processos motivacionais docentes. Apontaram aspectos percebidos como essenciais para a sua permanência, e agrupados segundo os princípios da análise de conteúdo, das quais emergiram 10 categorias, hierarquizadas pela frequência: relação com alunos; formação continuada; gosto/prazer/satisfação pela docência; envolvimento com a pesquisa científica; salário; contribuição social da atuação; ambiente acadêmico, autonomia, segurança/estabilidade/prestígio e desafios/compartilhamento do conhecimento.

Os resultados foram discutidos à luz das teorias contemporâneas sobre os processos motivacionais e convergem com a literatura atual sobre a temática, acreditando-se que as categorias que emergiram como motivos para a permanência na carreira docente, possam oferecer subsídios empíricos que contribuam para o estabelecimento de correlações entre fatores individuais, contextuais e motivação percebida, úteis na promoção do desenvolvimento e da qualidade da docência na Educação Superior.

No Art14-PA2, Carlotto *et al* (2015) apresentam a *síndrome de Burnout e sobrecarga laboral de professores e a autoeficácia de professores como mediação da síndrome de Burnot* como temática, tendo como objetivo no estudo avaliar se a autoeficácia funciona como variável mediadora na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout. Participaram da pesquisa 982 professores de

escolas públicas e privadas, sendo utilizado como instrumentos para pesquisa o questionário para avaliação da síndrome de Burnout, versão para professores, a escala geral de autoeficácia e a subescala de sobrecarga laboral da *Organizational Stress Questionnaire*.

Os resultados obtidos por meio da análise de regressão linear confirmaram a hipótese de que a autoeficácia desempenha um papel mediador entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout*. O resultado aponta para a importância de intervenções que contemplem o desenvolvimento da autoeficácia em professores como medida de prevenção ou reabilitação da síndrome de *Burnout*.

O Art15-PA2 de Casanova e Azzi (2015) apresenta a temática da *escala de autoeficácia docente e eficácia coletiva de professores* para a discussão com o intuito de revisar sistematicamente pesquisas sobre a eficácia coletiva docente, na perspectiva social cognitiva. Utilizou de amostras 380 profissionais: 8 diretores, 8 vice-diretores, 25 pedagógicos coordenadores e 339 primários e secundários professores de escola. Esses participantes oriundos de 17 escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio; selecionados por conveniência, dos municípios de Campinas, Pedreira, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, localizada no estado de São Paulo. A amostra foi composta por 277 mulheres e 93 homens, média de idade de 43,33 anos (com idade variando de 22 a 67 anos), dos quais 23 educadores foram graduados em pedagogia, 209 de vários cursos, 108 eram pós-graduados, 21 titulares de títulos de mestrado e 6 de doutorado.

O artigo aborda o processo de adaptação e de busca de evidências de validade da escala de Autoeficácia Docente, versão curta, e da escala de Crença Coletiva Escolar. Após o processo de adaptação semântico-cultural, o estudo contou com a participação de 380 educadores da rede estadual de São Paulo. A escala de Autoeficácia Docente, composta por 12 itens, foi organizada em três fatores, estruturando-se em dois fatores; as adaptações, por meio da análise fatorial exploratória, mantiveram as estruturas fatoriais semelhantes às escalas originais e demonstraram boas evidências relativas à explicação da variância e à consistência interna. A validade convergente foi verificada por meio da correlação significativa entre a autoeficácia e a eficácia coletiva, e a validade de critério foi constatada por meio das

correlações significativas entre essas crenças e o desempenho escolar. Sugere-se ampliar a amostra para confirmar tais resultados.

Por último, no Art16-PA2 Botti-Manoel, Bzuneck e Scachetti (2016) abordam o tema *eficácia coletiva de professores, percepção de apoios no desempenho de alunos do ensino fundamental*, o qual teve por objetivo investigar a eficácia coletiva de professores (n = 333) e sua associação com percepções de apoio no contexto escolar. No estudo foram comparados professores que atuavam em escolas públicas com níveis diferenciados de desempenho pelo IDEB, bem como novatos *versus* experientes. Uma análise fatorial da escala tipo *Likert* indicou uma estrutura de dois fatores relativos, respectivamente, à eficácia coletiva e percepções de apoio, com alta consistência interna.

Como resultado, identificaram-se relações positivas entre ambos os construtos. Além disso, as análises de variância revelaram que professores mais experientes e de escolas com altos escores no IDEB apresentaram crenças de eficácia coletiva mais robustas e de mais altos níveis de percepções de apoio, quando comparados a professores menos experientes e de escolas com baixo IDEB, tendo os resultados discutidos à luz da Teoria Social Cognitiva (TSC) e comparados com outras pesquisas, sendo levantadas sugestões de novos estudos na área.

*“Tomem meus braços que eu posso lhes estender”
Mas minhas palavras como silenciosas gotas de chuva caem
E ecoaram
Nos poços do silêncio*

...

CAPÍTULO 5 – CAMINHOS PERCORRIDOS

Esta seção tem por objetivo apresentar a proposta metodológica desenvolvida no decorrer da pesquisa, o objetivo em consonância com o problema central de pesquisa e as questões decorrentes do problema, as quais nortearam o caminho metodológico percorrido no trabalho em busca de respostas aos nossos questionamentos. Apresentamos as fontes, os instrumentos de coleta e análise das informações utilizados, considerados mais adequados à proposta da pesquisa.

Nos centramos na abordagem qualitativa ao longo da investigação, e para fundamentá-la, trazemos como referenciais teóricos conceituais, os autores: Denzin e Lincon (2008), Gray (2012), Yin (2016) e Silverman (2009); a autora Barbour (2009), para o tema referente a 'Grupos Focais'; os autores Pasquali (1996) e Alexandre & Coluci (2009), nos aportes teóricos conceituais para a fundamentação e validação do instrumento de coleta de informações, questionário, nos aspectos quanto à clareza, pertinência e aparência das questões. Os autores referenciados apontam em seus textos, distintas abordagens na pesquisa qualitativa, bem como apresentam considerações quanto aos métodos de uso mais frequentes, para a produção de dados qualitativos, e em alguns casos, abordam como a pesquisa qualitativa vem sendo conduzida nas ciências sociais.

Pontuamos esses aspectos, no intuito de contribuir significativamente com os estudos a seguir, em que apresentamos uma análise comparativa entre as ideias apresentadas pelos autores referenciados, bem como algumas reflexões na busca de destacar aspectos centrais que permearam nossos estudos, na pesquisa qualitativa. A finalidade é debater os contextos teóricos e metodológicos, que vieram contribuir para a formação docente da pesquisadora *na* e *para* a pesquisa.

Formação esta decorrente das experiências adquiridas no período de desenvolvimento das atividades profissionais docentes nas escolas da REPE, assim como das aprendizagens construídas ao longo do percurso de formação no curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFSM. Ambas provenientes de estudos, interações e atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa em educação, de ensino e extensão INOVAEDUC, os quais participaram significativamente dessa caminhada, contribuindo na coleta inicial de parte das informações utilizadas na pesquisa.

5.1. NATUREZA DA PESQUISA QUALITATIVA EM NOSSA INVESTIGAÇÃO

A investigação qualitativa é a denominação para *ou* de um movimento reformista surgido no início dos anos 70, movimento este que passa a conquistar ao longo dos anos espaço nos terrenos políticos e intelectuais no meio acadêmico. Mas, com o passar do tempo e a influência das editoras para efetuar vendas e promoções referentes ao que é a investigação qualitativa, os movimentos se tornaram uma “indústria” comercial, nos quais acadêmicos e políticos profissionais se aproveitam das evoluções intelectuais.

Yin (2016) afirma que a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse, “[...] pois permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo os favoritos em termos simples e cotidianos” (YIN, 2016, p. 05-06). Justifica-se afirmando que os outros métodos são limitados, devido: a impossibilidade de estabelecer as necessárias condições de pesquisa, a indisponibilidade de uma série de dados suficientes ou falta de abrangência de variáveis suficientes, as dificuldades em extrair uma amostra adequada de entrevistados e obter uma taxa de respostas suficientemente alta ou mesmo em dedicar-se ao estudo do passado em uma história.

De acordo com o autor a pesquisa qualitativa apresenta algumas características que a define, tais como: estudar o significado da vida das pessoas nas condições de vida real em que vivem, representando as opiniões e perspectivas das pessoas, os “sujeitos da pesquisa” do estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com a construção sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano, buscando usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em apenas uma única fonte (coletar, integrar e apresentar dados de diferentes fontes de evidências, como parte de qualquer estudo).

Quanto aos eventos humanos, uma das características da pesquisa qualitativa é a de que são considerados singulares, pois nunca se repetem, sendo inteiramente únicos. Assim, para que tenha confiabilidade e credibilidade, a pesquisa qualitativa deve ser publicamente acessível, ou seja, seus procedimentos devem ser

transparentes. Para isso, se faz necessário que eles sejam descritos e documentados, favorecendo à outras pessoas o acesso para analisar e buscar compreendê-los, possibilitando o exame detalhado do trabalho e das evidências usadas para respaldar os resultados e as conclusões, facilitado pela disponibilidade dos dados para a verificação.

A pesquisa qualitativa metódica, nos garante um conjunto ordenado de procedimentos, minimizando o trabalho extravagante ou descuidado, mesmo que o estudo esteja focado em uma rotina de campo mais informal. Ser metódico significa conferir um senso de completude a uma iniciativa de pesquisa, além de verificar os procedimentos e dados do estudo.

Buscamos, ao longo da pesquisa, atentar para um conjunto específico de evidências, as quais consistiam na linguagem real dos participantes, bem como no contexto em que a linguagem se expressava, representando a realidade. Assim, “As conclusões de um estudo devem ser retiradas com base nos dados do estudo, independentemente do tipo de dados coletados. A meta é basear as conclusões em dados coletados e analisados com imparcialidade” (YIN, 2016, p. 18).

Dentre as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa qualitativa, as quais não pontuaremos neste texto, Gray (2012) aponta o *positivismo*, o qual nos pareceu mais próximo de nossos interesses, pois se baseia na investigação e na observação científica. Trabalha com fatos, e não valores, com a realidade posta, cuja base está nos princípios lógicos e metodológicos comuns, trata-se da investigação empírica, na qual a realidade consiste no que está disponível aos sentidos, que pode ser tocado, olhado, cheirado etc. Em nosso caso, observado/olhado e questionado a realidade de nossos sujeitos de pesquisa, os professores do Ensino Médio (EM).

Para Silverman (2009), a pesquisa qualitativa é considerada relativamente flexível, pois estuda o que as pessoas estão constituindo em seu universo ou contexto genuíno, natural, estabelece relações para estudar tanto os processos quanto os resultados, tanto os significados e suas relevâncias quanto suas razões e seus motivos. Algumas das contribuições apontadas como relevantes nesta abordagem de pesquisa, no âmbito das ciências sociais e humanas, em específico na área da

educação é a de que: possibilita a participação de debates sobre o modo como as organizações funcionam, proporciona novas oportunidades para as pessoas fazerem suas escolhas e oferece uma perspectiva potencialmente nova aos profissionais.

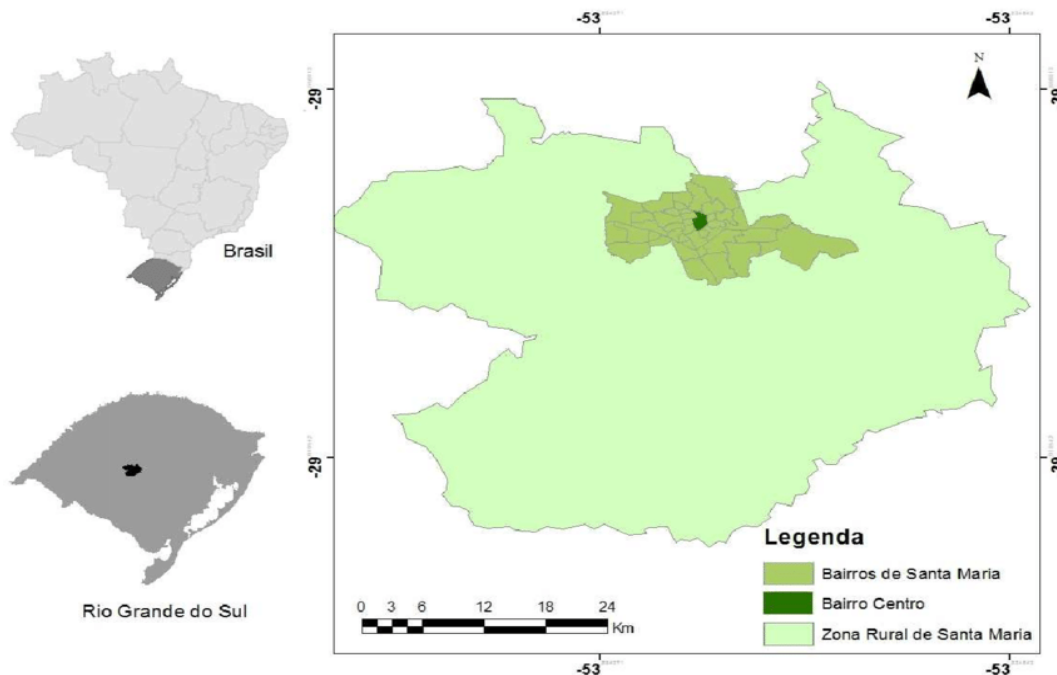
A pesquisa quantitativa esteve presente em nossos estudos, no questionário e dados numéricos coletados por meio da escala Likert, uma vez que a utilizamos em todos os levantamentos iniciais realizados nas escolas, bem como as informações oriundas da tabulação do questionário (Apêndice 2), e posterior representação gráfica desses dados (Apêndice 5). Os mesmos foram representados, inicialmente, quantitativamente, em percentuais, nos possibilitando obter informações para a análise qualitativa posterior.

Estar em campo nos permite ver as categorias que os sujeitos expõem em suas atividades cotidianas, as quais buscamos identificar ao longo da pesquisa, estando elas representadas e descritas no capítulo 6, denominado “Evidências e constatações: crenças de autoeficácia dos Professores da Rede Escolar Pública Estadual (REPE) de Ensino na organização do Trabalho Docente”.

A pesquisa em educação aponta para as necessidades e/ou expectativas de um público alvo específico, no caso os docentes do EM, sujeitos da pesquisa. Para estudar e compreender os motivos que levam os professores a desenvolver seu trabalho com eficácia, buscamos o entendimento de situações ou fenômenos sociais que envolvem os docentes das escolas de Ensino Médio da REPE, na região de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação - 8ª CRE/SEDUC/RS.

Nesse sentido, necessitamos situar geograficamente nossa amostra de pesquisa no universo no qual está inserido, iniciando pela localização do município de Santa Maria (sede da 8ª CRE), no Brasil e no Rio Grande do Sul (RS).

Figura 3 - Mapa de localização do município de Santa Maria – RS - Brasil.



Fonte: Disponível em <https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-1-Mapa-de-localizacao-da-area-de-estudo-municipio-de-Santa-Maria-RS_fig1_304455446>. Acesso em: 20.abr.2020.

Na sequência, a figura 2 apresenta a distribuição das 30 Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, suas divisões por regiões de abrangência no estado do RS.

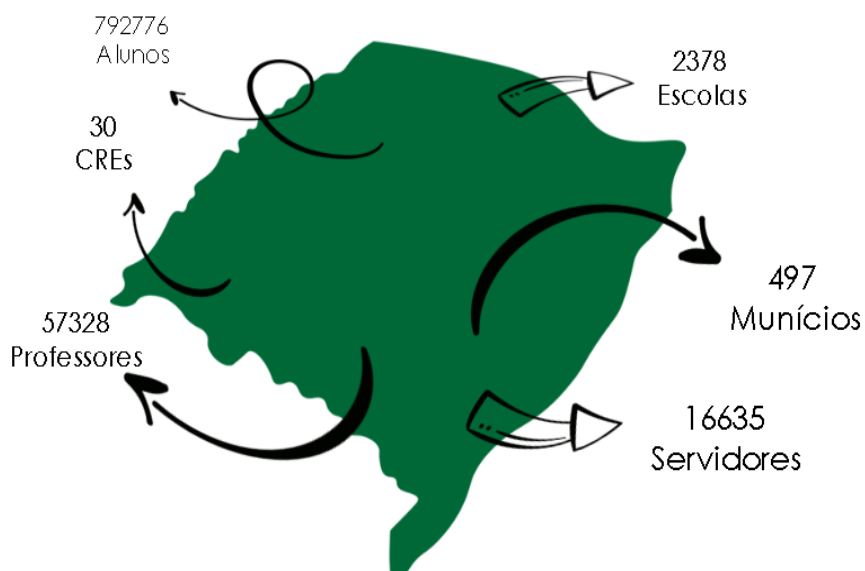
Figura 4 - Mapa de divisão das regiões de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação no RS.



Fonte: Disponível em: <<https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>>. Acesso em 29.abr.2020.

Na figura a seguir, apresentamos a situação atual da REPE¹⁶, em números, no Estado do RS – Brasil. O gráfico proporciona apenas uma visão geral das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, as quais se dividem por regiões de abrangência, para atender os 497 municípios que compõem o estado do RS, e as 2.378 escolas distribuídas neles. As escolas são compostas por 57.328 professores e 16.635 servidores, para atender os 792.776 alunos matriculados na Educação Básica, da Rede Pública Estadual de Ensino (REPE), espalhados pelas regiões de abrangências das 30 CREs, distribuídas em todo o RS.

Figura 5 - Mapa de “*quantos somos*” em 2020 na REPE do RS/Brasil.



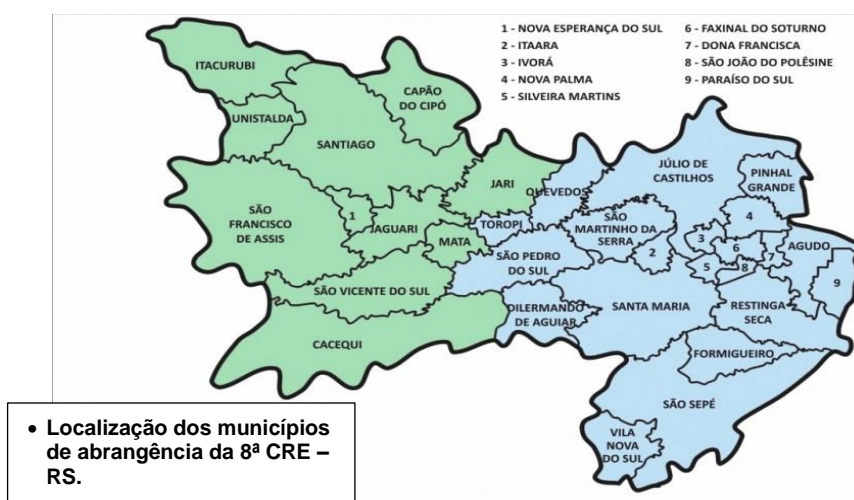
Fonte: Dados da Secretaria Estadual de Educação do RS. Disponível em: <http://moodle.educacao.rs.gov.br/course/view.php?id=661>>. Acesso em: 28.mar.2020.

Em prosseguimento, apresentamos a localização dos municípios que fazem parte da região de abrangência e atuação da 8ª CRE, sendo eles: Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguarí, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos,

¹⁶ Dados coletados na página da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/RS: Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/porta>>. Acesso em: 30.mar.2020.

Santa Maria, São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi, Vila Nova do Sul, os quais encontram-se identificados no mapa abaixo. Salientamos que o mapa da região também apresenta outros municípios, que não pertencem à região de abrangência da 8ª CRE.

Figura 6 - Mapa de identificação dos 23 municípios de abrangência da 8ª CRE - Santa Maria - RS.



Fonte: Disponível em <<https://saude.rs.gov.br/4-crs-santa-maria>>. Acesso em: 28.mar.2020.

5.2. INTENÇÕES DA PESQUISA: OBJETIVO, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Reafirmamos nosso interesse em estudar a 'Motivação para a organização do trabalho docente de professores atuantes no Ensino Médio', no desenvolvimento de seu trabalho diário. Para tanto, nosso objetivo principal ao desenvolver a pesquisa foi o de **Caracterizar os fatores ligados à atuação docente com possíveis influências sobre a motivação e autoeficácia de professores da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino/RS atuantes no Ensino Médio.**

Assim, definido nosso interesse de pesquisa, apresentamos o problema que a norteará:

Que relações podem ser estabelecidas entre as crenças de autoeficácia de professores do Ensino Médio na organização do trabalho docente e o tempo de prática profissional?

Para melhor operacionalizar a coleta de informações, desdobramos o problema em questões de pesquisa, as quais direcionaram nossa investigação.

- 1. Como professores de Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas em Santa Maria/RS estão distribuídos em relação às fases da carreira profissional docente?***
- 2. Que crenças possuem os professores de Escolas Públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS na capacidade de organizar seu trabalho, considerando o tempo de experiência profissional docente?***
- 3. Que fatores contribuem para estabelecer uma relação entre os ciclos de vida profissional e a motivação dos professores para desenvolver seu trabalho docente?***
- 4. Que elementos caracterizam as crenças de autoeficácia de professores do Ensino Médio de escolas da Rede Estadual Pública de Ensino de Santa Maria/RS?***

Para responder as questões de pesquisa, traçamos um caminho a percorrer, o qual nos levou a fazer escolhas para a definição final da amostra de pesquisa. A seguir, apresentamos o quadro que contém a intenção da pesquisa para a coleta de informações, com as fontes e instrumentos utilizados, relacionados a cada questão de pesquisa.

Quadro 7 – Elementos que caracterizam as intenções da pesquisa.

ELEMENTOS MÍNIMOS DE CARACTERIZAÇÃO DA INTENÇÃO DE PESQUISA

TEMÁTICA	Motivação e Autoeficácia Docente
FOCO	Motivação para a organização do trabalho docente de professores atuantes no Ensino Médio.
OBJETIVO	Caracterizar os fatores ligados à atuação docente com possíveis influências sobre a motivação e autoeficácia de professores da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino/RS atuantes no Ensino Médio.
PROBLEMA DE PESQUISA	Que relações podem ser estabelecidas entre as crenças de autoeficácia de professores do Ensino Médio na organização do trabalho docente e o tempo de prática profissional?

QUADRO PRINCIPAL

QUESTÕES DE PESQUISA		FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES									
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">FONTE</td> <td style="width: 15%;">Modalidade</td> <td style="width: 40%;">SUJEITO</td> <td style="width: 30%;">DOCUMENTO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Tipo</td> <td>Professores da REPE em atuação no EM</td> <td>Regimentos Escolares e Projetos Político-Pedagógicos</td> </tr> </table>	FONTE	Modalidade	SUJEITO	DOCUMENTO		Tipo	Professores da REPE em atuação no EM	Regimentos Escolares e Projetos Político-Pedagógicos	Professores da REPE em atuação no EM
FONTE	Modalidade	SUJEITO	DOCUMENTO								
	Tipo	Professores da REPE em atuação no EM	Regimentos Escolares e Projetos Político-Pedagógicos								
N.	ENUNCIADO	Instrumentos	Questionário (Apêndice B)	Grupo Focal (Apêndice D)	Roteiro para Análise Textual						
1.	Como os professores de Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas em Santa Maria/RS estão distribuídos em relação às fases da carreira profissional docente?		Bloco I – questões: 1, 2, 3, 7. Bloco II – questões: 8, 9, 10. Bloco III – questões: 11, 12, 13, 14, 15, 16.	---	X						
2.	Que crenças possuem os professores de Escolas da Rede Estadual Pública de Ensino de Santa Maria/RS na capacidade de realizar seu trabalho considerando o tempo de experiência profissional docente?		Bloco III – questões: 17, 18, 19. Bloco IV – questões: 20 a 31.	X	X						
3.	Que fatores contribuem para estabelecer uma relação entre os ciclos de vida profissional e a motivação dos professores para desenvolver seu trabalho docente?		Bloco VI – questões 49 a 55. Bloco VII – questões: 56 a 69. Bloco VIII – questões: 70 a 89.	X	X						
4.	Que elementos caracterizam as crenças de autoeficácia de professores do Ensino Médio de Escolas da Rede Estadual Pública de Ensino de Santa Maria/RS?		Bloco V – questões: 32 a 48.	X	---						

Fonte: Grupo INOVAEDUC.

5.3. FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÃO

5.3.1. Critérios para a escolha da amostra de pesquisa

A educação escolar brasileira de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB lei nº 9.394/96 é dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica (EB) é composta por três etapas: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), compreendida pelas fases que são: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A Educação Infantil compreende as creches e a pré-escola, e o Ensino Fundamental os anos iniciais e anos finais.

Após os esclarecimentos quanto à organização da EB, contextualizamos a amostra, justificando o processo de escolha dos espaços e sujeitos de pesquisa que contribuíram com a coleta de dados. Inicialmente, partimos de um conjunto total de 104 escolas estaduais, distribuídas nos 23 municípios de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ªCRE) (Figura 6), sediada na cidade de Santa Maria/RS. Desse conjunto, 65 escolas estão situadas em municípios do interior do estado e 39 escolas na cidade de Santa Maria, das quais 26 delas atendem a Educação Básica e/ou apenas a etapa de escolarização do Ensino Médio.

Nosso foco de estudos esteve centrado na “Motivação para a organização do trabalho docente de professores atuantes no Ensino Médio”, em escolas que possuem unicamente a etapa de Ensino Médio, mais especificamente a modalidade Ensino Médio Regular, ou seja, os professores regentes pertencentes à Escolas que não atendam a outra etapa de ensino, na formação de seus alunos. Para melhor definirmos e justificarmos a escolha, o Quadro 8, abaixo, apresenta a denominação das referidas escolas de abrangência da 8ª CRE, localizadas na cidade de Santa Maria/RS, junto com as etapas e modalidades de ensino atendidas em cada uma delas, bem como o total de professores que faziam parte do quadro de profissionais de cada uma delas, quando da realização do estudo e levantamento inicial (distribuídos de acordo com as áreas e disciplinas de atuação).

Quadro 8 - Escolas de Ensino Médio pertencentes a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ªCRE) – Santa Maria/RS¹⁷

(Continua)

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – ABRANGÊNCIA DA 8ªCRE							
N.	Nome	Número de professores ¹⁸					Níveis e Modalidades de Ensino
		Área de Ciências da Natureza*	Área de Ciências Humanas*	Área de Linguagens*	Área de Matemática*	Total**	
1.	Colégio Estadual Coronel Pilar	F= 02 Q= 02 B= 04	G= 03 H= 04 S= 02 F= 02 ER= 02	A= 03 LP= 05 Lit= 04 LE= 02 LI= 03 EF= 05	M= 03	46	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental e Médio
2.	Colégio Estadual Manoel Ribas	F= 07 Q= 05 B= 05	G= 07 H= 06 Soc= 05 Fil= 02 ER= 05	A= 03 LP= 08 Lit= 06 LE= 03 LI= 03 EF= 05	M= 10	80	Ensino Médio EJA – Ensino Médio
3.	Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi	F= 03 Q= 02 B= 02	G= 02 H= 02 S= 01 F= 01 ER= 01	A= 01 LP= 02 Lit= 02 LE= 01 LI= 02 EF= 01	M= 02	25	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental e Médio
4.	Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso	F= 02 Q= 03 B= 02	G= 02 H= 01 S= 03 F= 02 ER= 02	A= 03 LP= 01 Lit= 02 LE= 01 LI= 03 EF= 02	M= 02	31	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental
5.	Colégio Estadual Tancredo Neves	F=01 Q=01 B=01	G=01 H=01 S=01 F=01 ER=01	A=01 LP=01 Lit=01 LE=01 LI=01 EF=01	M=01	15	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental e Médio
6.	Colégio Tiradentes de Santa Maria	F= 02 Q= 02 B= 02	G= 01 H= 01 S= 01 F= 01 ER= 01	A= 01 LP= 02 Lit= 01 LE= 01 LI= 01 EF= 02	M= 02	21	Ensino Médio – Colégio da Brigada Militar
7.	Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda	F=02 Q=04 B=02	G=04 H=03 S=03 F=03 ER=05	A=03 LP=03 Lit=02 LE=01 LI=02 EF=02	M=02	41	Ensino Fundamental e Ensino Médio
8.	Escola Básica Estadual Érico Veríssimo	F=02 Q=03 B=02	G=03 H=03 S=01 F=02 ER=04	A=02 LP=03 Lit=01 LE=01 LI=02 EF=02	M=04	35	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental e Médio
9.	Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi	F= 02 Q= 02 B= 03	G= 03 H= 01 S= 03 F= 03 ER= 02	A= 01 LP= 03 Lit= 02 LE= 02 LI= 02 EF= 03	M= 03	35	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Médio

¹⁷ As informações contidas neste quadro são originárias das coletas realizadas pelos integrantes participantes do projeto NETRADOCEM, grupo de pesquisas coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan, como parte das ações em andamento, operacionalizadas por alunos estudantes de Pós-Graduação (PG), entre eles esta doutoranda, e alunos de Graduação (G).

¹⁸ O número total de professores por áreas*, assim como o total geral aqui apresentado**, foi coletado ao longo do ano de 2017 e início de 2018, alguns atualizados em 2019 e 2020, podendo haver variações no número de professores, a partir do período/ano letivo considerado até o momento.

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – ABRANGÊNCIA DA 8ªCRE							
N.	Nome	Número de professores ¹⁸					Níveis e Modalidades de Ensino
		Área de Ciências da Natureza*	Área de Ciências Humanas*	Área de Linguagens*	Área de Matemática*	Total**	
10.	Escola Estadual de Educação Básica Cicero Barreto	F= 04 Q= 03 B= 04	G= 03 H= 03 S= 02 F= 01 ER= 01	A= 01 LP= 03 Lit= 03 LE= 02 LI= 02 EF= 01	M= 02	35	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental e Médio
11.	Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão	F=02 Q=02 B=01	G=02 H=01 S=04 F=02 ER=03	A=01 LP=01 Lit=02 LE=02 LI=02 EF=02	M=03	30	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Médio
12.	Escola Estadual de Educação Básica Profa. Margarida Lopes	F=02 Q=03 B=04	G=02 H=03 S=03 F=04 ER=06	A=02 LP=03 Lit=03 LE=01 LI=02 EF=04	M=05	47	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Médio
13.	Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa	F=05 Q=06 B=04	G=05 H=06 S=04 F=04 ER=03	A=03 LP=07 Lit=05 LE=02 LI=03 EF=03	M=06	66	Ensino Médio EJA – Ensino Médio
14.	Escola Estadual de Ensino Médio Dom Antonio Reis	F=02 Q= 01 B= 02	G=01 H = 02 S= 01 F= 01 ER= 01	A= 01 LP= 03 Lit= 02 LE= 01 LI= 02 EF= 02	M= 02	24	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental
15.	Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobim	F=01 Q=02 B=04	G=03 H=02 S=02 F=02 ER=01	A=02 LP=02 Lit=01 LE=01 LI=01 EF=01	M=02	27	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental
16.	Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Humberto de A. Castelo Branco	F= 01 Q= 01 B= 01	G= 01 H= 01 S= 01 F= 01 ER= 01	A= 01 LP= 01 Lit= 01 LE= 01 LI= 01 EF= 01	M= 01	15	Ensino Fundamental e Ensino Médio
17.	Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos	F= 01 Q= 01 B= 01	G= 01 H= 01 S= 01 F= 01 ER= 01	A= 02 LP= 01 Lit= 01 LE= 01 LI= 01 EF= 01	M= 02	17	CASE - Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental
18.	Escola Estadual de Ensino Médio Naura Teixeira Pinheiro	F= 02 Q= 01 B= 02	G= 01 H= 02 S= 01 F= 01 ER=00	A= 01 LP= 02 Lit= 02 LE= 01 LI= 01 EF= 01	M= 03	21	Ensino Fundamental e Ensino Médio
19.	Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel	F= 02 Q= 01 B= 01	G= 01 H= 01 S= 02 F= 02 ER=01	A= 01 LP= 01 Lit= 01 LE= 01 LI= 01 EF= 01	M= 02	19	Ensino Fundamental e Ensino Médio
20.	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha	F= 03 Q= 03 B= 03	G= 06 H= 04 S= 06 F= 04 ER= 03	A= 03 LP= 07 Lit= 05 LE= 02 LI= 02 EF= 03	M= 06	60	Ensino Médio Técnico em contabilidade, informática integrado ao Ensino Médio Técnico pós médio em Secretariado

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – ABRANGÊNCIA DA 8ªCRE							
N.	Nome	Número de professores ¹⁸					Níveis e Modalidades de Ensino
		Área de Ciências da Natureza*	Área de Ciências Humanas*	Área de Linguagens*	Área de Matemática*	Total**	
21.	Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta	F= 02 Q= 01 B= 02	G= 01 H= 01 S= 02 F= 02 ER= 04	A= 02 LP= 02 Lit= 03 LE= 01 LI= 02 EF= 02	M= 02	29	Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA – Ensino Fundamental
22.	Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo	F= 02 Q= 03 B= 02	G= 03 H= 03 S= 03 F= 03 ER= 03	A= 02 LP= 03 Lit= 03 LE= 03 LI= 02 EF= 02	M= 02	39	Ensino Médio
23.	Instituto Estadual Olavo Bilac	F= 04 Q= 02 B= 04	G= 04 H= 04 S= 03 F= 05 ER= 03	A= 03 LP= 05 Lit= 02 LE= 02 LI= 02 EF= 03	M= 07	53	Educação Infantil Def. Mental Educação Infantil Ensino Fundamental e Ensino Médio Curso Normal EJA – Ensino Médio e aprov. de estudos Curso Normal
24.	Instituto Estadual Padre Caetano	F= 01 Q= 01 B= 01	G= 01 H= 01 S= 03 F= 02 ER= 01	A= 02 LP= 02 Lit= 02 LE= 02 LI= 01 EF= 01	M= 02	23	Ensino Fundamental e ensino Médio
25.	Núcleo Estadual EJA e Cultura Popular Julieta Balestro	F= 01 Q= 01 B= 01	G= 02 H= 01 S= 01 F= 01 ER= 01	A= 02 LP= 02 Lit= 02 LE= 01 LI= 01 EF= 02	M= 01	20	EJA - Ensino Fundamental e Ensino Médio – Presídio
26.	Núcleo Estadual EJA e Cultura Popular Mario Quintana	F= 01 Q= 01 B= 01	G= 02 H= 02 S= 01 F= 01 ER= 00	A= 01 LP= 02 Lit= 01 LE= 01 LI= 02 EF= 01	M= 01	18	EJA – Ensino Médio
Total Geral de professores - área de atuação/Total Geral na EB		177	295	321	78	872	

Fonte: Adaptado pela autora, Grupo INOVAEDUC.

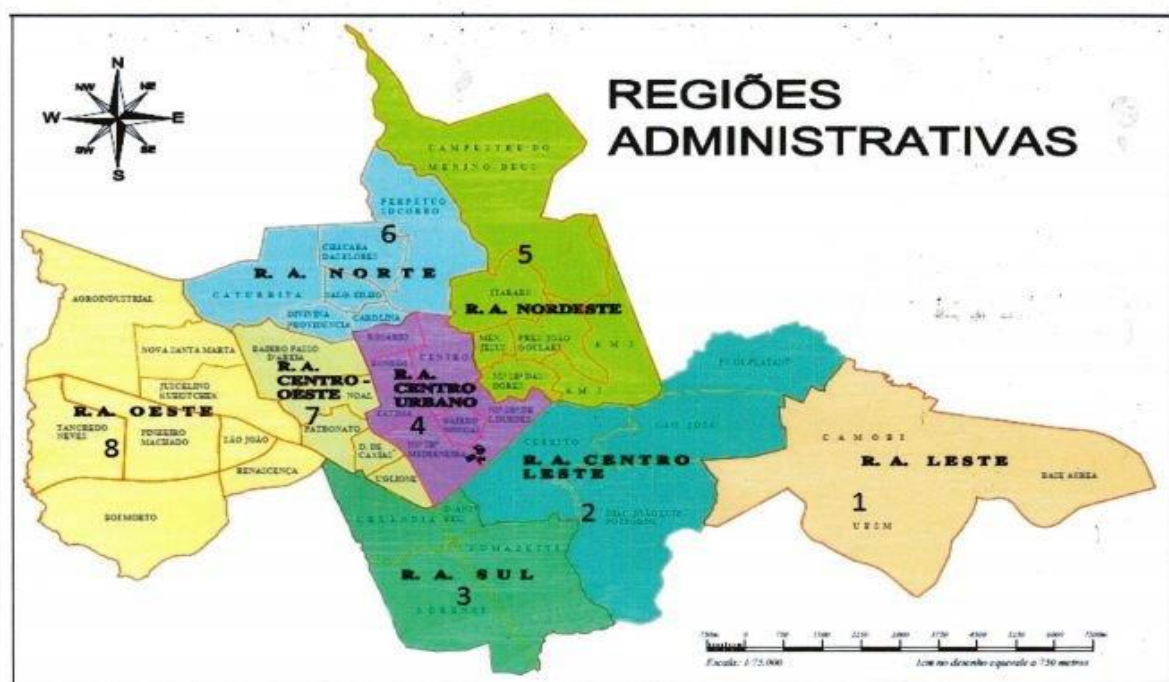
(conclusão)

Para determinar a amostra definitiva de escolas, assim como os sujeitos professores, delimitamos nosso estudo ao critério: “*Escolas Públicas que possuem apenas a etapa - Ensino Médio*”. De acordo com os resultados apresentados no Quadro 8, temos em média 872 professores atuantes em todas as 26 escolas de Educação Básica, da Rede Escolar Pública Estadual (REPE), situadas em Santa Maria/RS (dados de 2018-2019), dos quais 265 professores atuam nas 05 (cinco) escolas que atendem apenas a etapa de Ensino Médio. Se consideramos o universo

que compõe o corpo docente da EB na REPE de SM/RS, esse número de professores para a ser uma representação muito importante.

Ao estabelecermos o critério de seleção das Escolas da REPE que ofertam apenas a etapa de escolaridade básica Ensino Médio (EM), nosso universo de 26 (vinte e seis) escolas, passa a ser 03 (três) escolas auto selecionadas situadas na cidade de Santa Maria/RS, as quais se disponibilizaram, voluntariamente, participar da pesquisa, reduzindo a amostra de sujeitos professores. A saber: (1) Colégio Estadual Manoel Ribas (CEMR); (2) Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha (EEEMPMR); e (3) Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo (IELGPV).

Figura 7 – Mapa regiões de Santa Maria/RS – localização das Escolas de EM.



Fonte – Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/9714-quantum-apresenta-na-segunda-19-plano-emergencial-para-regularizar-a-iluminacao-publica#>>. Acesso em: 22.mar.2020.

Assim, o número de professores que exercem a profissão docente, atuantes nas Escolas de Ensino Médio e que se disponibilizaram colaborar, voluntariamente, foram 179 professores, dos quais 57 professores devolveram, efetivamente, o instrumento, se constituindo como sujeitos de pesquisa na coleta de informações. Na

sequência, apresentamos os tipos de *fontes para coleta de informação*, previstas e utilizadas na pesquisa, tais como:

(1) Sujeitos:

- 57 Professores em atuação em Escolas Públicas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual (REPE), na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS).

(2) Espaços:

- Sessões de planejamento didático-pedagógico, individual e coletivo;
- Reuniões Pedagógicas de professores para estudo, organização e planejamento, realizadas em Escolas Públicas de Ensino Médio.

(3) Documentos:

- Documentos oficiais das 03 Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) da Rede Escolar Pública Estadual (REPE), tais como: Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares.

Os instrumentos para a coleta de informações constituídos, definiram-se a partir do tipo de fonte a ser utilizada na pesquisa. Desse modo, os instrumentos selecionados para a fonte do tipo *sujeitos*, foram: *grupo focal e questionário*; os *espaços*, sessões de planejamento e reuniões pedagógicas, para o contato com os professores e aplicar posteriormente o questionário, bem como para a coleta de *documentos*, nos quais utilizamos o *roteiro para análise textual*.

A seguir, descrevemos como esses instrumentos foram empregados, junto às fontes para a coleta das informações.

5.4. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Para a coleta de informações nas fontes citadas, definimos, inicialmente os *instrumentos* adequados e previstos em nossa pesquisa, tais como: questionários, grupos focais e roteiros para análise textual dos documentos. Salientamos que nossa pesquisa está acoplada ao projeto maior denominado “Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a permanência efetiva e a Aprendizagem

Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil – NETRADOCEM”, o qual prevê ações a serem desenvolvidas em um âmbito maior, com a pretensão de:

[...] ampliar a produção de conhecimentos acadêmico-científicos no campo educacional no sentido de constituir aportes conceituais, tanto teóricos como práticos, que possam contribuir para a proposição e o desenvolvimento de novas organizações (político-pedagógicas, curriculares, administrativas) para o Ensino Médio das Redes Escolares Públicas brasileiras, que tomem por base a realidade atual do trabalho docente desenvolvido nessa etapa da escolaridade, bem como as necessidades que se apresentam para que esse mesmo trabalho docente seja transformado com vistas a garantir a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de seus alunos. (NETRADOCEM, p. 02).

O projeto NETRADOCEM tem como objetivo básico:

Compreender as possibilidades e os limites da articulação do desenvolvimento do Trabalho Docente com a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos, nas atuais condições de trabalho em Escolas Públicas de Ensino Médio (NETRADOCEM, p. 07, §6).

Algumas das atividades iniciais da pesquisa ocorreram diretamente junto ao referido grupo, tais como a visitação e coleta de informações referentes ao número de professores e níveis e modalidades de ensino atendidos pelas escolas de abrangência da 8ª CRE. Citamos algumas atividades de pesquisa abaixo relacionadas, realizadas exclusivamente pela pesquisadora, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, como:

- Contato para busca, seleção e adesão das Escolas Públicas de Ensino Médio, como colaboradoras, para a realização das ações de pesquisa previstas.
- Elaboração de roteiro específico para análise textual dos documentos, previstos a serem analisados.
- Elaboração de roteiros para a coleta de informações junto aos sujeitos, tais como: o questionário (físico e on-line) e os grupos focais.
- Realização de ensaios (pilotos) com amostras representativas para estudos exploratórios e validação dos instrumentos de pesquisa elaborados.
- Constituição dos recortes e definição das amostras para a realização da coleta de informações.
- Aplicação do questionário para os professores atuantes no Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual.

- Realização de grupo focal com professores atuantes no Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual.
- Tratamento e análise das informações coletadas nas diferentes fontes, mediante a utilização dos instrumentos, conforme as previsões iniciais registradas, bem como de acordo com as modificações que se mostraram necessários ao longo do desenvolvimento da pesquisa.
- Construção dos resultados e elaboração das conclusões decorrentes das ações investigativas realizadas.
- Elaboração dos artigos para publicação em Periódicos Acadêmico-Científicos, da área de Educação, sobre os resultados e conclusões decorrentes das ações investigativas realizadas.
- Elaboração de trabalhos para apresentação em Eventos Acadêmico-Científicos, especialmente de caráter nacional na área de Educação, sobre os resultados e conclusões decorrentes das ações investigativas realizadas.

Na sequência, apresentamos uma breve descrição de cada um dos instrumentos escolhidos, bem como as possibilidades metodológicas, a partir dos estudos realizados em pesquisas de autores renomados, no intuito que nos ofereçam o aporte conceitual necessário, na compreensão e caracterização dos métodos escolhidos, assim como em sua utilização e aplicação.

5.4.1. Questionários

O *questionário* é considerado a ferramenta mais utilizada como instrumento na coleta de dados primários. Gray (2012), caracteriza como um instrumento de levantamento e investigação de grande escala, com o objetivo de buscar informações em uma parte significativa da população estudada, por meio do qual as pessoas podem responder um mesmo conjunto de questões ou perguntas, estabelecendo uma ordem predeterminada.

Em nossa pesquisa, o *questionário* foi o instrumento que mais facilitou e possibilitou a coleta de dados e informações junto aos sujeitos de pesquisa, de acordo com o tempo efetivo que disponibilizávamos para a coleta, considerando o conjunto de professores da Rede Escolar Pública Estadual de ensino de Santa Maria/RS, que se disponibilizaram a participar e compor a amostra de pesquisa. O questionário como

instrumento de coleta de dados mais utilizado em na pesquisa, nos possibilitou coletar um maior número de informações sobre a autoeficácia, como construto motivacional dos professores, fornecendo dados que deram aporte e subsídios para responder ao problema e as questões de pesquisa, para compreensão do tema proposto.

A seguir, apresentamos algumas ações realizadas para a coleta de informações, com o uso do questionário no desenvolvimento da pesquisa, corroborando com as afirmações de Gray (2012) quanto à vantagem como instrumento de coleta de informações. São elas:

- Contato inicial com as equipes gestoras, para adesão voluntária à pesquisa, mobilizando junto os professores, com a disponibilização de espaços para conversa e coleta de informações.
- Contato com os professores nos horários de reuniões pedagógicas, disponibilizados pelas equipes gestoras para a apresentação da proposta de pesquisa e solicitação da colaboração.
- Aplicação do instrumento questionário, versão física, aos professores das escolas de EM que se disponibilizaram a fazer parte da amostra de pesquisa.
- Envio, posterior, de *e-mail* com formulário próprio *on-line*, via *google drive*, nos possibilitando um baixo custo financeiro e retorno mais rápido por parte dos professores que se disponibilizaram a respondê-lo, assim como agilidade compilação das respostas (dados) efetivadas no instrumento.
- Aplicação/envio do instrumento para um número expressivo de professores, sem despesas, ocorrendo uma entrada maior e mais rápida dos dados, uma vez que a maioria das informações obtidas ocorreram por meio do questionário *on-line* via formulário *google*, o qual, além de fornecer respostas instantaneamente, ainda possibilita a tabulação dos dados, apresentando ou representando na forma de tabelas e gráficos com os percentuais calculados, de acordo com os respondentes.
- Agilidade na coleta de dados para a análise, tanto com perguntas fechadas quanto abertas, podendo ser transcritas e codificadas mais rapidamente, com menor possibilidade de desvio das respostas, por interpretação errônea das questões, com a garantia de anonimato dos respondentes.

Na versão física do questionário, obtivemos um retorno pequeno, com número restrito de professores, pois solicitamos que os mesmos respondessem no horário e

local de melhor conveniência, e de acordo com sua disponibilidade de horários, pois observamos certa resistência em colaborar. Fato esse compreensível, uma vez que os professores alegam haver uma grande demanda de coleta de informações, por parte das instituições de ensino superior, não possuindo disponibilidade para colaborar com todas as pesquisas, as quais, segundo eles, não retornam os resultados obtidos.

Algumas das situações mencionadas são previsíveis no uso do questionário, como instrumento de coleta de informações, como afirma Gray (2012) e Amaro *et al* (2005). Nesse sentido, para a construção deste questionário, foi necessário que a pesquisadora:

- Estivesse atenta à estrutura das questões e a forma de apresentação do questionário;
- Fizesse uso de questões com uma linguagem adequada, cujo tema de pesquisa fosse apresentado de forma clara e concisa, evitando questões ambíguas ou duas questões em uma só, considerando as habilidades dos professores em respondê-las;
- Organizasse um número de questões e folhas reduzidas, para não provocar reações contrárias nos respondentes, como por exemplo, um retorno extremamente baixo, o que ocorreu com o questionário físico;
- Preparasse de forma lógica o questionário, em blocos temáticos, evitando questões irrelevantes, insensíveis, intrusas, desinteressantes, ou em um formato demasiadamente confuso e complexo para o respondente;
- Realizasse uma revisão criteriosa das questões, após a validação semântica e avaliação dos juízes, na tentativa de evitar erros ortográficos ou de concordância, ou mesmo evitar indução na resposta ou a perda de credibilidade na pesquisa;
- Evitasse questões com base em pressupostos, atentando para a formulação que abordasse assuntos de natureza pessoal, cuja abordagem pudesse ser delicada ou mesmo gerasse incômodo para o respondente.

❖ **Descrição do instrumento**

Nossa opção de pesquisa foi pelo questionário *misto*, composto por questões abertas e fechadas, e a estrutura dividida em blocos, resguardados os devidos

cuidados na construção, para trazer respostas às nossas questões de pesquisa e ao problema proposto. Como instrumento de pesquisa, o questionário apresentou características de *validade* e de *confiabilidade*, para ser utilizado na coleta de dados.

Tanto as questões abertas, quanto as fechadas, apresentavam uma escala de (1 a 5) um a cinco pontos (Apêndice B), cuja numeração representava a resposta do respondente ou juiz, que realizou sua escolha considerando os critérios avaliados de acordo com os escores, seguindo o padrão de avaliação de conteúdo dos instrumentos, pela escala *Likert* (Medeiros *et al*, 2015, p.132, §3). De acordo com Pasquali (2010), a referida escala apresenta em média três ou mais pontos, na qual o juiz da pesquisa em sua escolha, afirmará se concorda, se está em dúvida ou se discorda da afirmação do item, em relação a capacidade de mensuração que se propõe o instrumento.

Assim, adequamos para a pesquisa as questões do questionário ao tipo que se pretendia, considerando a elaboração em três princípios básicos: o da clareza (questões claras, concisas e unívocas), pertinência e aparência; analisando a coerência, para corresponder à intenção da pesquisa e o princípio da neutralidade, não induzindo a uma resposta, mas deixando o respondente livre de juízo de valor ou de preconceitos. Para que o questionário apontasse maior credibilidade e clareza, passou pela avaliação de um comitê de Juízes, composto por 05 (cinco) juízes avaliadores, todos professores com larga experiência em pesquisa educacional e/ou ensino na educação básica ou superior.

Na validação dos instrumentos de pesquisa, utilizamos a tabela com escores de 1 a 5 pontos em escala *Likert* (Apêndice C), sendo que os juízes ou respondentes deveriam marcar apenas uma alternativa, as quais avaliariam as questões apresentadas considerando os critérios referidos anteriormente, tendo em vista a tipologia de dados que se desejava coletar e o processo que utilizamos para a análise na elaboração do questionário. Diante disso, a seleção foi rigorosa quanto ao tipo de questionário a ser aplicado, a fim de possibilitar maior credibilidade nas informações coletadas.

5.4.2. Grupo Focal

Nossa escolha foi pelo grupo focal, o qual se mostrou mais adequada, pois o utilizamos para realizar parte da coleta de dados, uma vez que tal instrumento veio

preencher as lacunas que o questionário não fechou, em termos de informações coletadas. Quanto à condução, esta dependeu exclusivamente da habilidade da pesquisadora com os professores, a qual foi se moldando à nossa experiência e prática de fala com eles. Para tanto, fizemos teste piloto anterior ao grupo focal efetivo, posteriormente, realizando apenas um grupo focal com os professores¹⁹ que se disponibilizaram a participar.

Inicialmente, o grupo focal ocorreu com alguns professores do IELGPV, de acordo com nossa habilidade buscando flexibilidade na “condução”, seguindo o roteiro composto por questões estruturadas (Apêndice D). O formato de abordagem do *Grupo focal* teve por finalidade buscar informações em relação ao construto motivacional pesquisado, ou seja, fatores que influenciam a autoeficácia de professores da REPE na organização do trabalho docente. Para essa abordagem, necessitamos da cooperação e do entusiasmo dos 12 (doze) professores participantes, para que pudéssemos conduzir a coleta de informações de maneira que todos, minimamente, contribuíssem com informações para a pesquisa.

Contudo, nem todos os professores colaboraram com falas durante a dinâmica utilizada, efetivamente, desse total, tivemos a contribuição e interação nas falas de apenas 06 docentes. Para o *Grupo Focal*, utilizado em apenas uma coleta de informações, consideramos a definição apresentada pela autora Barbour (2009), a qual afirma que “Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajado às interações do grupo” (KITSINGER e BARBOUR, 1999, p. 20, *apud* BARBOUR, 2009, p. 21), embora na literatura encontramos diferentes conceitos para grupo focal, não os abordaremos diretamente.

Assim, para nós, os conceitos mais pertinentes de serem adotados no momento, se integrados, são os apresentados por: Barbour (2009), Oliveira e Freitas

¹⁹ O número reduzido de professores que aceitaram realizar a entrevista se deve, sob nosso ponto de vista, ao fato de os mesmos, mais uma vez, estarem passando por um processo de desgaste profissional intenso, naquele momento. A um passo de um longo período de greve que se estendeu por 57 dias, durante os meses de novembro e dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Nos deparamos com um cenário escolar profissional, nesse contexto, que não é dos melhores para os professores da REPE do RS, pois a greve teve início no dia 18 de novembro de 2019 se estendendo até 14 de janeiro de 2020. Os professores reivindicavam a retomada da normalidade dos pagamentos dos salários, os quais se encontram parcelados a mais de 50 meses, sem reposições salariais e sem reajustes a mais de 05 anos. Também, reivindicavam a retirada do pacote de reformas administrativas, o qual foi aprovado pela Assembleia Legislativa, alterando vários itens do plano de carreira dos professores da REPE do RS, ocasionando perdas de direitos garantidos ao longo de anos e anos de lutas por seus planos de carreira, pelos profissionais da educação.

(1998), Greenhalg (1997), Morgan (1996) e Veiga & Gondim (2001). A partir dos quais, construímos nossa própria definição para Grupo Focal, que nos parece mais completa, sendo: *“Grupo Focal um método de pesquisa qualitativo, que ocorre por meio de entrevistas, com discussões realizadas em grupo, podendo ter outros métodos combinados como a observação passiva ou participante. É caracterizado quanto à proposta, ao tamanho, a composição e os procedimentos de condução, onde o pesquisador está atento às interações do grupo, para compreender o processo de construção das percepções, das atitudes e das representações sociais de um grupo de pessoas”*.

Não há um número definido de sessões ou grupos, pois isso depende de alguns fatores ou características (idade, gênero, classe social, etc.), mas duas sessões ou dois grupos colocam o pesquisador em uma situação mais segura em relação às informações ou dados a coletar; depende do moderador e de suas habilidades, bem como sua capacidade de observação estar atento às distinções, qualificações e tensões com potencial de análise, com experiência em trabalhar com grupos, ou presidir mesas, possuindo boa comunicação em situações sociais. Caracterizamos o número de sessões como uma limitação em nossa pesquisa, pois realizamos apenas um grupo focal (justificado pelas circunstâncias apresentadas na página 157, nota 19), devido à greve dos professores e paralisação das atividades escolares.

Vale lembrar que o roteiro é flexível, semiestruturado, podendo alterar a sequência das questões em decorrência de perguntas levantadas pelo entrevistador e introduzir, aos poucos, materiais de estímulo na discussão aos participantes para quebrar o gelo. Buscamos uma ambientação adequada, neutra, que possibilitasse a coleta de dados, para que pudessem gerar informações pertinentes para a pesquisa.

O uso do grupo focal facilitou como método participativo, em que buscamos o diálogo entre os professores, caracterizando-se como uma prática negociada e espontânea, como forma de estimular o grupo e favorecendo a construção e estabelecimento de vínculos com a pesquisadora, facilitando o processo de busca de informações, a partir dos sujeitos participantes da pesquisa.

5.4.3. Roteiro para Análise Textual (de documentos)

Utilizamos na equipe do grupo INOVAEDUC, o roteiro para análise textual, ao referir-nos de que na coleta de informações em documentos – entendidos como textos

que estão prontos e que podem ser caracterizados como já constituídos existentes (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008), é necessário um roteiro com questões, frases ou categorias, que nos guie a análise e a coleta das informações, as quais consideramos relevantes para responder ao problema e às questões de pesquisa.

De acordo com o previsto no projeto NETRADOCEM (2017), utilizamos os roteiros para a análise textual, os quais nos auxiliaram na localização de informações relevantes nos Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos, em meio a um extenso e variado conjunto de informações presentes nesses documentos, e que nos orientaram na realização de uma leitura exploratória, para a identificação dos tópicos que desejávamos encontrar durante a análise, a saber: objetivos da instituição, modalidade de ensino que atende, número de profissionais da educação, dinâmica de organização e funcionamento da escola.

5.5. PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para a organização, tratamento e análise das informações coletadas e das informações qualitativas, fez-se necessário selecionar métodos analíticos adequados, com abordagens que dessem conta de produzir dados válidos, confiáveis, autênticos, fidedignos, legítimos e reais. Dentre as abordagens à pesquisa qualitativa (*teoria fundamentada, a etnografia e a fenomenologia*), citadas pelo autor Gray (2012), utilizamos na pesquisa a *teoria fundamentada*, nos aproximando da *Análise de Conteúdo e da Teoria Fundamentada*. Abordagens estas que utilizamos na análise das informações coletadas na pesquisa, de acordo com a prática já efetiva de trabalho e pesquisa, nomeado anteriormente.

5.5.1. Análise de Conteúdo

Fundamentalmente, a análise de conteúdo trata de fazer inferências sobre os dados, geralmente na forma de texto, identificando de forma sistemática e objetiva, características especiais entre eles, como classes ou categorias. Na análise de conteúdo é necessário que se estabeleça *critérios de seleção a priori*, antes que os

dados possam ser analisados, para se obter uma maior objetividade no processo, pois para Gray (2012) o caráter desta análise é mais *dedutivo*.

Inicialmente, contextualizamos a amostra, como primeira ação na análise de conteúdo; após, identificamos as *classes e categorias comuns*, tais como: idade, gênero, trabalho, escolas, tempo de formação e trabalho docente, disciplinas ministradas, horas de trabalho semanal, etc., as quais serviram para identificar características e associações entre os dados. Posteriormente, distinguindo as *classes especiais*, nas quais buscamos compreender e estabelecer as relações dessas categorias, com as etapas e períodos da profissão docente e, com a motivação e autoeficácia docentes.

Por último, reconhecemos as *classes teóricas*, ou as classes que surgiram durante o processo de análise dos dados “[...] oferecendo ligações e padrões fundamentais” (GRAY, 2012, p. 405). Consistem em categorias derivadas dos modelos teóricos, as quais nos levaram aos dados empíricos, não necessariamente derivando deles, avaliadas repetidas vezes e modificadas quando necessário.

Após a identificação das categorias no texto, passamos a seguir, para a análise dos dados, reduzindo o volume de material, de acordo com a sugestão de Gray (2012), seguindo os três passos no processo de análise. São eles:

- ✓ **Resumo da análise de conteúdo** - parafraseando e reunindo as semelhanças, buscando resumir e eliminar as passagens menos relevantes.
- ✓ **Exposição da análise de conteúdo** – esclarecendo as passagens dúbias ou contraditórias ao introduzir material no contexto da análise, como por exemplo a definição de termos com o uso do dicionário.
- ✓ **Estrutura da análise de conteúdo** – identificamos as estruturas formais nos materiais; pois a análise desvenda características fundamentais, descritas mais detalhadamente, por exemplo: na “motivação”, o conceito recebe uma escala de classificação que vai de ‘altamente motivado’ a ‘completamente desmotivado’, resultando numa contagem de frequência das respostas, as quais representamos por percentuais.

A abordagem quantitativa se fez presente, ao longo de nossa coleta, análise e representação dos dados, porém não utilizamos na íntegra a estatística na análise dos dados, apenas para cálculo dos percentuais e de algumas médias. Para analisar as respostas do questionário, parte aplicado em escala *Likert*, com questões objetivas e outra com questões abertas, utilizamos a abordagem qualitativa.

5.5.2. A Teoria Fundamentada

Nossa reflexão referente a essa abordagem inicia com a retomada de alguns enfoques da pesquisa qualitativa, justificando esta escolha na pesquisa educacional. De acordo com Gibbs (2009), esse tipo de pesquisa busca aproximar-se do mundo “lá fora” e não em contextos especializados ou em espaços, como laboratórios; entender, descrever e explicar, se possível, os fenômenos sociais dentro dos espaços, de indivíduos ou grupos estudados, por meio da análise de experiências desses indivíduos ou grupos, das interações e comunicações que se desenvolvem e da investigação em documentos ou em traços semelhantes de experiências ou interações.

Entre as abordagens e métodos da pesquisa qualitativa destacamos sumariamente o estudo da metodologia denominada *Teoria Fundamentada*, a qual originalmente foi desenvolvida pelos sociólogos Glaser e Strauss, publicada no livro *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967). É considerada uma metodologia de natureza exploratória que destaca a geração e o desenvolvimento de teorias, as quais especificam o fenômeno ou a ideia central de um evento e as condições para a sua ocorrência. É também considerado um método geral de análise comparativa.

A Teoria Fundamentada foi desenvolvida originalmente com os objetivos de: proporcionar uma base lógica para a teoria, no intuito de colaborar para “fechar a lacuna entre teoria e a pesquisa empírica”; propor padrões e procedimentos mais adequados para a descoberta da teoria e validação da pesquisa qualitativa, como método adequado e específico indicada para gerar uma teoria (Gasque, 2011). Na teoria fundamentada, o pesquisador constrói uma teoria a partir da observação específica do fenômeno, com o propósito de desenvolver uma teoria para explicá-lo e não simplesmente descrever o fenômeno.

Assim, a aproximação da teoria fundamentada não parte do modelo baseado nos conhecimentos teóricos, mas sim deriva indutivamente dos dados e no campo em estudo, do estudo do fenômeno que a representa; sendo ele descoberto, desenvolvido e verificado provisoriamente por meio da coleta e análise dos dados, possuindo, ambas, uma relação recíproca, começando por uma área de estudo em que seja possível aflorar o que é relevante (Gasque, 2011).

O modelo do processo de pesquisa na Teoria Fundamentada apresenta uma interdependência e um encadeamento circular das partes em que as atividades ocorrem simultaneamente. Salientamos aqui as três principais etapas: amostragem teórica, codificação e redação da teoria.

De acordo com Charmaz (2009) os métodos da Teoria Fundamentada favorecem a clareza dos dados sob um novo ponto de vista, da exploração de ideias sobre os dados por meio de uma redação analítica já inicial. A finalidade é de conduzir, controlar e organizar a coleta de dados, além de construir uma análise original dos dados. Os métodos baseiam-se nas orientações organizadas, com flexibilidade, para coletar e analisar os dados com vistas à construção de teorias “fundamentadas” nos próprios dados, fornecendo um conjunto de princípios gerais e de dispositivos que favorecem a descoberta dos fatos, formando a base da teoria e a análise desses dados origina os conceitos que serão construídos, e podem ser reunidos desde o início do projeto.

Os dados são oriundos das observações, das interações e dos materiais que foram reunidos referentes ao tema e o ambiente em estudo. As experiências e os eventos empíricos são estudados seguindo as intuições e ideias analíticas do pesquisador diante deles, levantam-se questões que originam da reflexão sobre os dados coletados, como nas entrevistas, que deram forma as informações obtidas. Estuda-se os primeiros dados e procede-se a separação, classificação e sistematização desses dados por meio da codificação qualitativa.

Para os dados coletados, a partir do grupo focal e das respostas às questões abertas do questionário, para codificá-los, classificamos as respostas em uma tabela, com categorias definidas *a priori*, diferenciando-as por cores, de acordo com a proximidade das respostas atribuídas pelos professores. Essa codificação ocorreu inicialmente parágrafo a parágrafo, posteriormente, para realizamos os refinamentos seguintes, frase a frase, por aproximações de respostas, criando sub categorias, *a posteriori* (Apêndices F e G).

A teoria fundamentada defende que a pesquisa deve começar com um propósito definido, mas entendendo que este intento pode ser modificado ou alterado radicalmente durante o processo de pesquisa. Enquanto procede-se a análise de dados podem surgir novas posições, teorias ou mesmo visões diferentes, o autor; afirma que o caráter desta teoria é *indutivo*, pois não se pressupõe critérios *a priori*, afirmando que eles surgirão durante o processo de coleta de análise de dados em si.

Em nossa pesquisa trabalhamos, inicialmente, com categorias/critérios definidos *à priori*, representados nos blocos do questionário aplicado (questões abertas e fechadas). A saber, as categorias definidas *à priori* para o instrumento questionário, foram: (1) Bloco I – Identificação, (2) Bloco II – Formação Profissional, (3) Bloco III – Quanto ao Trabalho Docente, (4) Bloco IV – Motivação do (a) professor (a), (5) Bloco V – Eficácia Pessoal do (a) professor (a), (6) Bloco VI – Satisfação com o Trabalho Docente no contexto escolar, (7) Bloco VII – Satisfação com a Profissão Docente, (8) Bloco VIII – Fases da Carreira Profissional Docente (Apêndice B).

Posteriormente, com uso do grupo focal, com o intuito de fechar as lacunas que o questionário não alcançou, definimos categorias *a posteriori*, como prevê a teoria fundamentada ou teoria enraizada nos dados. Após a codificação, novas categorias de análise surgiram a partir dos dados coletados, as quais denominamos de categorias definidas *a posteriori*. Como pesquisadora, trabalhamos com a possibilidade de construção dos dados ativamente, os quais estão para além da sua análise estática, objetivando chegar as “múltiplas camadas de sentido”, corroborando com o entendimento de camadas, apontado por Gray (2012), o qual afirma que elas podem incluir:

- ✓ Afirmações declaradas dos participantes sobre suas ações;
- ✓ Afirmações não declaradas desses sobre as mesmas ações;
- ✓ Suas intenções e motivações para realizá-las;
- ✓ As consequências dessas ações para as relações interpessoais e para outras ações mais específicas.

Uma das características principais da teoria fundamentada é sua *amostragem teórica*, a qual ajuda a tornar a teoria em surgimento mais generalizável. Assim, envolvemos algumas etapas da teoria fundamentada, cuja finalidade foi esclarecer os processos que ocorrem inconscientemente entre os grupos de professores participantes, as quais compreenderam: (1) encontrar uma linha narrativa formulada em torno das categorias centrais, e (2) relacionar subcategorias às categorias centrais, validando as relações na presença dos dados para preencher as categorias que precisam ser aperfeiçoadas.

5.6. VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para Pasquali (1996), há dois tipos de análise de itens de instrumentos de coleta de informações, chamados de análise teórica e análise empírica ou estatística. Utilizamos, para validar nossos instrumentos, a análise teórica dos itens, a qual foi realizada pela avaliação de juízes, visando aferir a compreensão dos itens do questionário por meio da análise semântica, considerando a pertinência e a clareza deles ao “atributo” que pretendíamos testar.

A análise semântica propõe verificar se os itens são compreensíveis, se há clareza para os sujeitos e pertinência nas questões, sem haver deselegância nas perguntas, “mostrando a magnitude do atributo” a que os itens se referem, segundo Pasquali (1996).

O autor afirma que “Um teste é um procedimento sistemático que permite descrever o comportamento do sujeito, seja através de uma escala numérica ou de um sistema de categorias” (PASQUALI, 1996, p. 355, §3), assegurando que a técnica de escala *Likert*, de Reusis Likert (1932) é a mais utilizada na construção de escalas. Reforça ainda, que uma “[...] atitude (considerada uma propriedade psicológica) constitui uma disposição para a ação” (PASQUALI, 1996, p. 123, §3), defendendo a atitude como um dos elementos ou construtos próprios da personalidade dos indivíduos.

Assim, como técnica, adotamos a escala *Likert*, a qual consiste em “[...] verificar o nível de concordância do sujeito com uma série de afirmações que expressam algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico” (PASQUALI, 1996, p. 123, §4). O instrumento de coleta de dados, questionário, foi construção nossa, a partir de modelos e/ou sugestões propostas pelos autores da literatura estudada e já citada, porém, estruturado e adaptado para atender da melhor maneira, o tema que nos propúnhamos investigar.

Seguimos as seguintes fases para sua construção: a primeira foi a elaboração do instrumento, em escala *Likert* de 1 a 5 pontos, com variação da frequência de respostas dos sujeitos, de acordo com suas escolhas, e o significado atribuído: (1) nunca, (2) raramente, (3) algumas vezes, (4) frequentemente, (5) sempre (Apêndice B). Na segunda fase, aplicamos o instrumento para uma amostra representativa, composta por 05 indivíduos (juízes), os quais possuíam características semelhantes

aos futuros sujeitos da pesquisa todos professores do EM, com formação docente e com experiência de trabalho na educação básica, pós-graduação (mestrado e/ou doutorado em educação ou ensino), pesquisadores na área educacional.

Na avaliação, a cada questão atribuída, os juízes deveriam escolher apenas uma resposta, considerando os itens da escala. Salientamos que no critério conteúdo, podem haver limitações na pesquisa, pois os juízes que realizaram a avaliação do instrumento, não o fizeram em profundidade quanto a construção das questões abordando o conhecimento sobre autoeficácia.

Para as respostas atribuídas no questionário, cada juiz recebeu uma ficha (Apêndice D), ação das questões do instrumento, considerando o quanto elas eram representativas nos aspectos referentes à: (I) clareza, (II) pertinência, (III) aparência. Pasquali (1996) afirma que *pertinência* se refere “[...] à obrigatoriedade do material sobre o qual se trabalha seja adequado para verificação da hipótese ou realização do objetivo” (PASQUALI, 1996, p. 329, §5) e *clareza* “[...] o item deve ser inteligível para o estrato mais baixo da população meta (amostra), evitando frases longas e negativas, para não incorrer na falta de clareza” (PASQUALI, 1996, p. 135, §2).

Cada questão numerada, estava adequado ao item considerado, com espaço destinado às observações do juiz, realizando os comentários considerados pertinentes em relação aos aspectos avaliados. Nesta ficha, a escala de avaliação de 1 a 5 pontos, dos quais cada juiz fez sua escolha, pelo significado e representatividade do item avaliado, tais como: (1) muito irrelevante, (2) irrelevante, (3) relevante, (4) pouco relevante, (5) muito relevante.

5.7. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA - REDE ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL (REPE)

A presente pesquisa de natureza empírica, buscou coletar informações para auxiliar na resposta ao o problema de pesquisa proposto, de forma colaborativa junto aos sujeitos participantes, professores do Ensino Médio pertencentes às Escolas da REPE. No município de Santa Maria, existem trinta e nove (39) escolas, distribuídas em 23 municípios pertencentes à região de abrangência da 8ª Coordenadoria

Regional de Educação (8ª CRE/SEDUC/RS) (Figura 6), das quais vinte e seis (26) escolas são de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (Quadro 8).

Todas atendem ao nível de ensino Educação Básica, em consonância com o estabelecido pela LDB – 9.394/1996, art. 21, que afirma estar a educação escolar dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior, configurando-se a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em nosso contexto, no município de Santa Maria, apenas cinco (05) escolas possuem somente a etapa de escolaridade Ensino Médio, das quais três (03) fizeram parte da nossa amostra de pesquisa, de acordo com o critério já definido e estabelecido anteriormente, “Escolas Públicas que possuem apenas a etapa Ensino Médio”, auto selecionadas e por adesão voluntária das pessoas.

Assim, caracterizamos brevemente cada escola, considerando alguns elementos e dados gerais, para os quais tivemos acesso e disponibilização de consulta em seus documentos escolares, na busca de informações.

- **Escola 1 - CEMR**

O CEMR está localizado na região central de Santa Maria/RS, na Rua José Bonifácio, 85, bairro centro²⁰. Há mais de 60 anos, o Colégio foi denominado pelo apelido carinhoso de Maneco, atendendo seus alunos nos três turnos: manhã, tarde e noite, na etapa de Ensino Médio, nas modalidades Ensino Médio Regular (diurno) e Educação de Jovens e Adultos – EJA (noturno). Possui 1162 alunos, distribuídos em seu quadro 80 professores e 15 funcionários, para atender as duas modalidades de ensino.

De acordo com o Regimento Escolar o Colégio, tem como objetivo geral oportunizar a construção do conhecimento, que promova a inserção social e a cidadania, com a articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias, em uma relação constante entre teoria e prática. Assim, o processo educacional visa oportunizar a formação permanente dos alunos, desenvolvendo relações éticas, para a compreensão do mundo do trabalho e o entendimento da diversidade, desenvolvendo a inclusão pelo atendimento educacional especializado, destinado a alunos com deficiência física, deficiência mental, auditiva, visual, transtornos globais

²⁰ Fonte de informações sitio do Colégio: <<https://colegiomanoelribas.weebly.com/>>. Acesso em: 20.jul.2020.

do desenvolvimento e altas habilidades, sendo oferecido atendimento por profissionais especializados na área.

De acordo com o Regimento Escolar do Colégio, os objetivos para o Ensino Médio são:

Aprofundar a articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho. Promover a construção do conhecimento e a inserção social através da formação científico-tecnológica e sócio-histórica do aluno. Selecionar e organizar os conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento. Primar pela qualidade da relação com o conhecimento, sobrepondo-se o significado social do conhecimento a quantidade de conteúdos, superando à lógica disciplinar. Propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e no Ensino Superior. Consolidar no educando as noções sobre trabalho e cidadania, de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade. Possibilitar formação Ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando. Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes (REGIMENTO ESCOLAR, CEMR, 2017, p. 9, &2).

- **Escola 2 - EEEMPMR**

A EEEMPMR está localizada na região central, na Rua Conde de Porto Alegre, 795, Centro, Santa Maria/RS, com 1018 alunos, aproximadamente 75 professores e 14 funcionários. De acordo com o site oficial da Escola, são ofertados cursos da etapa Ensino Médio, nas modalidades: regular (diurno e noturno) e técnico integrado ao ensino médio (diurno), e os técnicos subsequentes em: Informática, Contabilidade e Secretariado (noite).

De acordo com seus documentos escolares, tem por objetivos ²¹ : (1) desenvolver o senso crítico no educando, para agir e interagir no meio que vive; (2) propiciar a formação para a vida e a convivência e organização social, política, econômica e cultural; (3) inclusão dos(as) educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades; (4) condições para desenvolver plenamente suas potencialidades pelo processo de construção do conhecimento e socialização no ambiente escolar; (5) desenvolver e aprimorar as habilidades e competências dos(as) educandos(as) para a conclusão da Educação básica; (6)

²¹ Fonte de informações sítio da Escola: <<http://www.mariarochoa.org.br/>>. Acesso em: 20.jul.2020.

oportunizar, por meio da reflexão, da autonomia e das experiências significativas, a constituição de sujeitos comprometidos com o meio, com a transformação da realidade e com o efetivo exercício da cidadania; (7) desenvolver no educando suas potencialidades para a aquisição de novas habilidades. Tem como foco a formação humana integral, por meio do desenvolvimento das inteligências múltiplas, capacitando as potencialidades do estudante.

Tais objetivos, visam desenvolver a autonomia do aluno para refletir, questionar e agir. Para tanto, faz-se necessário considerar os alunos como protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem, na construção de saberes que propiciem dar continuidade à sua formação. No município de Santa Maria é a única escola estadual que oferta cursos para a capacitação profissional de nível médio e pós-médio.

- **Escola 3 - IELGPV**

O IELGPV está situado na região Sul da cidade, na Rua Ernâni Schirmer, 235, Bairro Tomazetti, Santa Maria/RS. Possui a etapa de escolaridade Ensino Médio, apenas na modalidade ensino médio regular, atendendo seus alunos nos três turnos: manhã, tarde e noite, nos quais seus 238 alunos estão distribuídos, possuindo 37 professores e 05 funcionários.

São objetivos gerais do IELGPV:

- Oportunizar ao aluno a construção do conhecimento, numa relação dialógica que promova a inserção social, a valorização do estudo e a cidadania, articulando as áreas do conhecimento, através de um estudo interdisciplinar e contextualizado, numa constante relação entre teoria e prática.
- Desenvolver um processo educacional que oportunize sua formação permanente, o desenvolvimento das relações éticas; o respeito ao meio ambiente, a compreensão do mundo do trabalho e o entendimento da diversidade, viabilizando a inclusão dos alunos com atendimento educacional especializado.
- Enfatizar uma educação que resgate a própria qualidade e a cidadania, buscando comprometimento de todos no desenvolvimento de um trabalho participativo.
- Trabalhar na perspectiva de uma educação com propostas desafiantes, metodologia comprometida com participação, criatividade e criticidade.
- Proporcionar espaços de formação continuada a todos os segmentos da comunidade escolar.
- Propiciar condições e liberdade para que o aluno que necessite de atendimento escolar especializado construa conhecimentos de acordo com seus recursos intelectuais, levando-o à efetivação de ações, consciente da capacidade e da inteligência que dispõe. (REGIMENTO ESCOLAR, IELGPV, 2017, p. 6, &1-6)

E são objetivos específicos do Ensino Médio: (1) propiciar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF e conclusão da EB, com a finalidade de prosseguir estudos no Ensino Superior; (2) proporcionar AEE àqueles alunos com necessidades especiais; (3) consolidar o entendimento de trabalho e cidadania, possibilitando ao aluno condições e aptidão para as novas necessidades da sociedade contemporânea; (4) possibilitar uma formação ética, com desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico do aluno; (5) compreender os princípios que determinam os processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, unindo as partes dos conhecimentos e saberes científicos e tecnológicos para formar a totalidade.

Das três (03) escolas auto selecionadas que participaram da investigação, cinquenta e sete (57) professores colaboraram com informações, por adesão voluntária. As informações encontram-se evidenciadas e constatadas no capítulo 6, as quais decorrem da análise das respostas dadas às questões de pesquisa, respondendo ao problema de pesquisa proposto, sendo os resultados apresentados ao final do capítulo a seguir, e na sequência as considerações finais.

*E as pessoas se reverenciaram e rezaram
Para o Deus de neon que elas criaram
E um sinal faiscou o seu aviso
Nas palavras que estavam se formando*

[...]

CAPÍTULO 6 – EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DA REDE ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL (REPE) DE ENSINO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos as evidências e constatações decorrentes da pesquisa, com informações oriundas de professores das Escolas da Rede Escolar Pública Estadual (REPE) de ensino, atuantes na Educação Básica em Santa Maria/RS, os quais desenvolvem a função docente, apenas na etapa de escolarização Ensino Médio. O capítulo estrutura-se de modo que, toda a seção ou item possa atender cada uma das questões do estudo, para, nas considerações finais, articular o conjunto de evidências e constatações, respondendo ao problema principal e às questões de pesquisa que decorrem do mesmo.

Para tanto, apontamos o problema que norteou nosso trabalho de pesquisa: ***Que aproximações podem ser estabelecidas entre as crenças de Autoeficácia de professores do Ensino Médio de Santa Maria/RS, na organização do trabalho docente e o tempo de prática profissional?***

O referido problema desdobrou-se em quatro questões de pesquisa, as quais estruturam e compõem os itens deste capítulo, informações arrecadadas mediante a utilização dos instrumentos para a coleta de dados, a saber: questionário e grupo focal. As respostas dos sujeitos, professores da REPE em atuação no Ensino Médio, estão representadas por categorias, algumas definidas *a priori* e outras, *a posteriori*, as quais emergiram da coleta de informações na pesquisa.

❖ Quanto ao trabalho docente

Iniciamos nossa abordagem retomando brevemente o tema trabalho docente, com algumas considerações acerca da constituição profissional do professor e as influências que este sofre 'no' e 'do' meio em que está inserido, as quais são determinantes em suas escolhas profissionais. Primeiramente, afirmamos que *somos fruto do meio e das experiências vivenciadas nele, adquiridas ao longo do processo*

*de constituição profissional, por meio de observações e vivências de situações, as quais nos levam a fazer escolhas e tomar decisões*²².

O que nos leva a afirmação de que as relações que se estabelecem no desenvolvimento do trabalho dos professores nas Instituições de Ensino, estão para além da mera tarefa de “dar aulas”, como já afirmamos anteriormente. Elas são parte das diferentes atividades inerentes à função “professor/professora”, que não se restringem apenas a “dadores de aulas”²³ (mesmo que na visão da sociedade e do mantenedor, no caso o estado, o/a professor/a é considerado/a sim um ‘dador de aulas’, um mero cumpridor e executor de tarefas conteudistas), mas exige que cada indivíduo desenvolva métodos e estratégias apropriados ao processo de ensinar e aprender, para que seu componente ou disciplina de conhecimento não se resuma apenas à aulas expositivas.

Nesse sentido, são as relações que se constituem e contribuem para dar “forma” e caracterizar o/a professor/a, determinando o perfil do sujeito ao longo de seu processo de constituição e identificação profissional. Para tanto, imbuídos por esse pensamento nos encaminhamos às nossas descobertas, na busca de respostas junto aos nossos sujeitos, a partir das informações coletadas, por meio dos instrumentos de pesquisa.

6.1. DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO (EPEM) DE SANTA MARIA/RS EM RELAÇÃO ÀS FASES DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

6.1.1. Primeira questão de pesquisa

A primeira questão de pesquisa representa nosso interesse em classificar como os professores das EPEM investigadas estão distribuídos em relação às *fases da carreira profissional docente*. Para tanto, inicialmente, apresentamos informações referentes aos professores que trabalham nas escolas investigadas, tais como: a

²² Assertivas nossas grifadas.

²³ Termo utilizado por nós, para referir-nos aos professores que se preocupam apenas em desenvolver conteúdos conceituais com seus alunos, não os trabalhando nos âmbitos: procedimental e atitudinal. Também relacionado, por alguns autores, ao fato de os professores disporem frente aos alunos em sala de aula, quase toda sua carga horária de trabalho semanal.

distribuição dos profissionais de acordo com o sexo e a faixa etária, a formação profissional, as áreas e disciplinas de trabalho, o tempo de formação profissional e o tempo que desempenham suas funções de trabalho como docentes na educação básica, em Instituições da Rede Escolar Pública Estadual (REPE) de Ensino de Santa Maria/RS.

O quadro 9 apresenta algumas características da amostra, composta por 57 professores da REPE, representando os docentes do Ensino Médio; se refere à dados essenciais para determinar o perfil dos docentes investigados, os quais serão abordados na análise posterior, como um dos possíveis fatores de interferência direta na motivação e Autoeficácia docente. A situação sócio econômica deles é fator relevante nesta análise, estando relacionada à valorização profissional e as condições atuais do trabalho docente, representadas no número de instituições que atuam e nas horas de trabalho semanais cumpridas pelos professores.

Quadro 9 - Distribuição dos professores do EM segundo: o sexo, a faixa etária e Instituições de Ensino que trabalha.

Instituição de Ensino Médio	Sexo		Faixa Etária/Idade (anos)						Número de instituições que trabalha			Instâncias Públicas que trabalha		Regime/tempo de trabalho semanal(h)		
	F	M	Até 29	30 a 37	38 a 45	46 a 52	53 a 60	61 ou +	01	02	03 ou +	Mun	Est.	20h	40h	+ de 41h
CEMR (44)	32	12	02	10	08	11	11	02	25	15	04	06	44	15	23	06
IEELGPV (07)	05	02	01	02	-	02	01	01	04	02	01	02	07	04	02	01
CEEMPMPR (06)	06	-	-	-	01	02	02	01	05	01	-	01	06	01	04	01
Total (57)	43	14	03	12	09	15	14	04	34	18	05	09	57	20	29	08
Percentual (%)	75,4	24,6	5,3	21	15,8	26,3	24,6	7	59,6	31,6	8,8	15,8	100	35	58,9	14

Fonte: Autora.

Quanto aos 57 (100%) professores que participaram da pesquisa, 43 (75,4%) são professoras do sexo feminino e 14 (24,6%) são do sexo masculino, sendo o número de mulheres três vezes maior em relação ao número de homens. A faixa etária dos professores varia de 26 anos a 61 anos ou mais, estando distribuídos da seguinte maneira:

- Até 29 anos – 03 professores (5,3%)
- 30 a 37 anos – 12 professores (21%)
- 38 a 45 anos - 09 professores (15,8%)
- 46 a 52 anos – 15 professores (26,3%)

- 53 a 60 anos – 14 professores (24,6%)
- Mais de 61 anos – 04 professores (7%)

Em relação ao número de instituições públicas que trabalham, 34 (59,6%) professores lecionam unicamente em uma instituição, 18 (31,6%) professores em duas instituições, e/ou 05 (8,8%) professores em três ou mais instituições de ensino. Sendo que, dos 57 (100%) professores, 09 (15,8%) deles trabalham também em escolas de instância pública municipal; quanto ao regime de trabalho semanal, são 20 (35%) professores com 20h de trabalho semanal, 29 (58,9%) professores com 40h de trabalho e 08 (14%) professores com mais de 41h de trabalho semanal.

❖ **Quanto à formação e atuação profissional docente**

Os professores das EPEM pesquisadas foram classificados, considerando sua área de formação e componente curricular/disciplinas de atuação, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 10 - Formação dos docentes e componentes curriculares de atuação.

ÁREA DE FORMAÇÃO CURRICULAR E COMPONENTE/DISCIPLINAS DE ATUAÇÃO																	
Nº	Instituição de EM/Nº de Docentes	Linguagens						Ciências Humanas e Sociais Aplicadas					Ciências da Natureza			Mat	Tot
		LP	LE Ing	LE Esp	Lit	Art e	Ed Fís.	Geo	Hist	Soc	Fil	E.R.	Qui	Fís	Bio	Mat	---
01	CEMR (44)	12	04	---	04	01	02	02	01	03	01	03	04	03	02	07	---
02	IEELGPV (07)	01	---	01	---	---	---	02	01	01	01	01	---	---	01	01	---
03	CEEMPMR (06)	02	01	---	01	---	---	01	---	---	01	---	---	---	---	---	---
Total (57)		15	05	01	05	01	02	05	02	04	03	04	04	03	03	08	65

Fonte: Autora.

O quadro 10 apresenta as áreas de formação e os componentes curriculares dos 57 professores (100%) das 03 EPEM que fizeram parte da pesquisa, nos quais os professores atuam desenvolvendo suas atividades docentes. Desses professores, 08 deles lecionam mais de uma disciplina ou componente curricular, justificando o total geral contabilizados com 65 docentes atuantes nos componentes curriculares.

Ainda, nos mostra os professores participantes da pesquisa, classificados de acordo com as disciplinas de atuação, iniciando por aquelas que fazem parte da área

de Linguagens: 15 professores de Língua Portuguesa, 05 de Língua Estrangeira Inglês, 01 de Língua Estrangeira Espanhol, 05 de Literatura, 01 de Arte e 02 de Educação Física; na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas participaram: 05 de Geografia, 02 de História, 04 de Sociologia, 03 de Filosofia e 04 de Ensino Religioso; em Ciências da Natureza tivemos: 04 professores de Química, 03 de Física e 03 de Biologia; e na área de Matemática foram 08 professores. Predominantemente, tivemos 29 professores na área de Linguagens, 17 professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 10 professores da área de Ciências da Natureza e 08 professores da área de Matemática.

❖ **Quanto ao tempo de formação e atuação profissional docente**

Dividimos o tempo de *formação docente* em 10 diferentes intervalos (anos) e o tempo de *atuação docente* em 09 intervalos (anos), segundo nossa interpretação, os quais encontram-se distribuídos de acordo com a representação do quadro abaixo.

Quadro 11 – Tempo de formação e atuação docente.

Instituição de EM	Tempo de formação docente (anos)										Tempo de atuação docente (anos)									Formação			
	0 a 3	4 a 7	8 a 12	13 a 16	17 a 20	21 a 24	25 a 28	29 a 32	33 a 36	37 a 40	0 a 3	4 a 6	7 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 ou +	G	E	M	D
CEMR	01	05	07	03	13	04	04	02	03	02	03	03	06	06	09	09	05	02	01	13	16	13	-
IEELGPV	-	02	02	01	01	-	-	01	-	-	-	01	03	-	02	-	-	01	-	01	04	01	01
CEEMP MR	-	-	01	-	03	-	01	01	-	-	-	-	01	-	01	02	01	01	-	03	-	05	-
Total	01	07	10	04	17	04	05	04	03	02	03	04	10	06	12	11	06	04	01	17	20	19	01
Porcentagem (%)	1,8	12,3	17,5	7,0	29,8	7,0	8,8	7,0	5,3	3,6	5,3	7,0	17,5	10,5	21	19,3	10,5	7,0	1,8	29,8	35	33,3	1,8

Fonte: Autora.

Em relação à *formação docente* dos 57 professores (100%), 17 (29,8%) professores possuem Graduação – Licenciatura e 40 (70,2%) professores têm Pós-graduação, dos quais: 20 (35%) têm Especialização, 19 (33,3%) possuem Mestrado e 01 (1,8%) possui doutorado. Observa-se que a grande maioria dos professores (70,2%) em exercício de suas funções, possuem Pós-Graduação, sendo o maior índice de professores com Mestrado (33,3%) deles, demonstrando que há um novo perfil de formação dos profissionais atuando na Educação Básica. Os professores não

se mantêm estagnados na graduação, o que nos faz concluir o quão persistentes são os profissionais da educação, na continuidade de sua qualificação profissional, mesmo diante da elevada carga horária semanal cumprida em sala de aula frente aos alunos, e da falta de incentivos dos gestores públicos ou instituições mantenedoras para a formação continuada.

6.1.2. Resultados e discussões

A formação continuada é um direito legal dos professores, seja ela de caráter formativo, por meio de cursos ofertados pela própria mantenedora no local de trabalho ou em parceria com outras instituições de educação, como afirma a LDB – Lei 9.384/96,

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, LDB-Lei 9.394, Art.62-A, § único,1996)

A não efetivação das autorizações para formação continuada, como ocorre no Estado do RS, contrariam o previsto na legislação educacional quanto à qualificação e valorização profissional, uma vez que a LDB afirma em seu texto que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, LDB-Lei 9.394, Art.67, 1996)

Contudo, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul mantenedor da REPE, não assegura esse direito a seus profissionais quando se trata de cursos de Pós-Graduação. Pois não há regulamentação, em instância estadual, referente ao que está estabelecido na LDB para a formação continuada, proporcionando afastamento legal remunerado aos profissionais da educação básica, ou que estes não tenham de pagar

um alto percentual financeiro para manter o vínculo empregatício, para seu afastamento temporário do trabalho.

Esses entraves inviabilizam o ingresso dos professores da educação básica em qualquer curso de formação continuada, cujo período de estudos seja longo, mesmo este se constituindo um direito legal previsto como parte da formação e atualização constante dos profissionais, pertencentes ao quadro de carreira do magistério público estadual do RS. Assim, a Lei Estadual nº 14.705 de 25 de junho de 2015, instituiu o Plano Estadual de Educação – PEE/RS, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, em cumprimento ao disposto no artigo 82, inciso IV, da Constituição do Estado, aprovado pela Assembleia Legislativa, sancionado e promulgado pelo Governador do Estado do RS estabelece no Art. 1º o Plano Estadual de Educação - PEE, cuja vigência é de dez anos a contar da publicação da Lei.

A mesma Lei apresenta possibilidades aos professores para a formação continuada, estabelecidas pelo referido PEE, por meio de metas e estratégias educacionais a serem cumpridas no período considerado, são elas:

Meta 15 - Implantar o Sistema Estadual de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, no prazo de 1 (um) ano a partir da aprovação deste PEE, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior gratuita, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o 5º (quinto) ano de vigência desse Plano.

[...]

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, prioritariamente desenvolvida por Instituição Pública de Ensino Superior EA1, 80% (oitenta por cento) dos professores e professoras da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, gratuitamente, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, expandindo a 100% (cem por cento) até o final de vigência deste Plano.

[...]

Meta 17 - Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de igualar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e entre o próprio magistério nas diferentes redes e sistemas, até o final do 6º (sexto) ano de vigência deste PEE.

[...]

Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inc. VIII do art. 206 da Constituição Federal. (GOVERNO DO ESTADO DO RS, Lei Estadual nº 14.705, de 25 de junho de 2015)

No presente momento, contrariando o proposto pelo PEE-RS, não há incentivos para a formação continuada dos profissionais da educação, além da possibilitada quando ofertada pela mantenedora, estando restrita à cursos de curta duração, organizados e ministrados pelas próprias Instituições de Ensino (IE), por meio de parcerias realizadas com outras IE, públicas ou privadas. Além disso, não ocorre estímulos aos professores para ingressarem em cursos de Pós-Graduação, devendo, se assim desejarem, arcar com sua própria formação, tanto em termos financeiros quanto à disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos de qualificação.

Tampouco ocorre redução da carga horária de trabalho dos professores para a formação continuada se, porventura, esta ocorrer fora dos padrões já estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação do RS – SEDUC/RS. A vigência dessa prática, ocorreu até o final da aplicação dos instrumentos desta pesquisa, no ano de 2019, cujo plano de carreira do magistério público estadual, em vigência nesse período, era o regido pela Lei Nº 6.672 de 22 de abril de 1974, atualizado até a Lei nº 13.424 de 5 de abril de 2010, que estabelecia o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul.

Nesse plano, os professores em início de carreira, com especialização, mestrado ou doutorado, recebiam o mesmo valor básico salarial dos professores que já se encontravam há mais tempo na carreira profissional docente. Ou seja, os professores que titulavam mestrado e/ou doutorado não acresciam nenhum valor adicional à sua remuneração, pois, nesse plano, a Pós-Graduação estava contemplada com nível igual de formação, não havendo diferenciação para cada uma das referidas titulações.

Assim, a Lei Nº 15.451 de 17 de fevereiro de 2020 altera a Lei nº 6.672 de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, em cumprimento ao disposto no artigo 82, inciso IV, da Constituição do Estado do RS, aprovada pela Assembleia Legislativa, sancionada e promulgada pelo governador do RS, introduz as seguintes modificações:

Art. 1º [...]

I - no art. 4º, o "caput" passa a ter a seguinte redação:

Art. 4º A carreira dos profissionais do Magistério Público Estadual, constituída de cargos de provimento efetivo, é estruturada em 6 (seis) classes, com 6 (seis) níveis de habilitação, com promoções de classe a classe, constituindo o respectivo Quadro de Carreira.

II - o art. 7º passa a ter a seguinte redação:

Art. 7º Os níveis constituem a linha de habilitação dos professores e dos especialistas de educação, como segue:

I - Nível I, formação em nível médio, na modalidade normal; II - Nível II, formação em licenciatura de curta duração;

III - Nível III, formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação correspondente a áreas de conhecimento específicas por currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente;

IV - Nível IV, formação em nível de pós-graduação "lato sensu", em cursos na área de educação para os quais sejam exigidos, como requisito de ingresso, a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação;

V - Nível V, mestrado;

VI - Nível VI, doutorado.

Parágrafo único. O membro do Magistério, ainda que possua habilitação prévia, somente progredirá para o Nível IV após o término do estágio probatório e, para os Níveis V e VI, após 5 (cinco) anos de efetivo exercício. (GOVERNO DO ESTADO DO RS, Lei Nº 15.451, 2020).

A mesma Lei, em consonância com o PEE/RS, foi instituída em março de 2020, iniciando as atualizações e ajustes das titulações dos professores pertencentes ao quadro de carreira do magistério público da REPE, para posterior adequação de níveis salariais dos profissionais que possuem mestrado e doutorado. A previsão de alteração nas remunerações dos professores e funcionários de acordo com a Lei, ocorreu a partir do mês de maio de 2020.

Dito isso, retornamos aos profissionais que constituíram nossa amostra de pesquisa, os quais encontram-se distribuídos em relação ao *tempo de formação docente*, de acordo com os intervalos de tempo considerados, representados a seguir:

- 0 a 03 anos – 01 professor (1,8%)
- 04 a 07 anos – 07 professores (12,3%)
- 08 a 12 anos – 10 professores (17,5%)
- 13 a 16 anos – 04 professores (7%)
- 17 a 20 anos – 17 professores (29,8%)
- 21 a 24 anos – 04 professores (7%)
- 25 a 28 anos – 05 professores (8,8%)
- 29 a 32 anos – 04 professores (7%)
- 33 a 36 anos – 03 professores (5,3%)
- 37 a 40 anos – 02 professores (3,5%)

Reagrupamos o número de professores quanto ao *tempo de trabalho docente* nas EPEM, considerando sua experiência profissional e a devida correspondência com as Fases da carreira Profissional Docente, estabelecendo a seguinte divisão:

Quadro 12 – Distribuição dos professores de acordo com o tempo de experiência profissional docente e a fase correspondente na carreira docente.

Nº	Fase na Carreira Docente	Tempo de Experiência Profissional na Carreira Docente	Número de Professores (%)
1.	Exploração	0 a 3 anos	03 professores (5,3%)
2.	Estabilização	4 a 6 anos	04 professores (7%)
3.	Experimentação/ Diversificação	7 a 10 anos	39 professores (68,4%)
		11 a 15 anos	
		16 a 20 anos	
		21 a 25 anos	
4.	Serenidade e distanciamento afetivo	26 a 30 anos	06 professores (10,5%)
5.	Elipse da expansão: contração e descompromisso	31 a 40 anos	05 professores (8,8%)

Fonte: Autora.

Na sequência, apresentamos as características de cada fase da carreira profissional docente, apontando em qual delas se encontram nossos professores investigados, de acordo com o tempo de experiência profissional.

❖ Etapas ou fases da carreira profissional docente

Temos no quadro a seguir, as **etapas ou fases na carreira profissional docente**, adaptadas para a pesquisa de acordo com nossa compreensão, devido à necessidade de quantificar e qualificar os dados obtidos. Inicialmente, partimos dos *ciclos de vida profissional*, considerando o tempo de trabalho para a aquisição de experiência docente, ao longo do exercício da profissão.

Posteriormente, os classificamos em uma das *cinco fases da carreira profissional docente*, cuja divisão foi estabelecida a partir de estudos propostos por Bolívar (2002) e Huberman (1990) para os *ciclos e fases da vida profissional dos professores*. Na sequência, apresentamos como se distribuem os professores das Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) de Santa Maria/RS, em relação as fases da carreira profissional docente.

Quadro 13 – Distribuição dos professores de acordo com o tempo de experiência profissional docente e o ciclo de vida profissional.

Nº	Fases da Carreira	Tempo de Experiência Profissional na Carreira Docente (Anos)		Ciclo de Vida Profissional/ Faixa Etária (Anos)	Número de Professores (%)
1.	Exploração	1 – 3		21 – 28	03 (5,3%)
2.	Estabilização	4 – 6		28 – 33	04 (7%)
3.	Experimentação/ Diversificação	8 – 25	7 – 15	33 – 45	16 (28%)
			16 – 25	45 – 50	23 (40,4%)
4.	Serenidade e distanciamento afetivo	26 – 30		50 – 60	06 (10,5%)
5.	Elipse da expansão: contração e descompromisso	31 – 40		60 ou mais...	05 (8,8%)

Fonte: Autora.

Retomamos as *cinco fases da carreira profissional docente* caracterizadas no capítulo 2, que trata dos “Ciclos de Vida Pessoal e Profissional de Professores” cujo intuito é determinar, a partir da classificação já realizada, em qual fase se encontram os professores da REPE investigados. Assim, na fase de:

- 1. Exploração (1 a 3 anos de trabalho) – Três (03) professores encontram-se nessa fase (5,3%)** – Estão no período inicial ou de entrada na carreira docente, em que a necessidade é de descobrir e sobreviver no novo meio. É aqui que ocorre o choque de realidade dos professores iniciantes, as dificuldades disciplinares com os alunos, a preocupação consigo mesmo (se irá se sair bem), o confronto com a complexidade do trabalho docente, provocando a necessidade de resolver dilemas: tentativa e erro, sentido de eficácia, diferenças entre o que se pretende e o que realmente pode fazer, a gestão da disciplina e do tempo da classe, etc.
- 2. Estabilização (4 a 6 anos de trabalho) – Quatro (04) professores estão nessa fase (7%)** – Vem marcada pelo compromisso definitivo e pela consolidação de um repertório de habilidades práticas, que trazem segurança ao trabalho e identificação profissional. É o período de escolha da identidade profissional, frente aos possíveis modos de trabalho, o desempenho das atividades passa a ser mais tranquilo, cômodo, há um “conforto psicológico”.

Esta fase é caracterizada pela busca em melhorar o método de ensino e de trabalho com os alunos, pela aquisição de independência profissional e domínio no desenvolvimento das atividades, maior segurança no desempenho e capacidade de tomar as próprias decisões. O professor percebe-se como um igual entre os demais docentes, consolidando as habilidades necessárias ao exercício profissional, com proficiência pedagógica, maior flexibilidade na gestão da classe, autoridade natural, real, segura e espontânea.

3. Experimentação/Diversificação (7 a 25 anos de trabalho) – Trinta e nove (39) professores encontram-se nessa fase (68,4%) – É o período de estabilização das trajetórias individuais, consolidadas por um “repertório” pedagógico diversificado de métodos, de ativismo e/ou redelineamento profissional (questionamentos).

Nessa fase, alguns professores tentam comprometer-se com o trabalho de ensinar, por meio de experiências pessoais de aprendizagem, como as formas de avaliação e a organização de atividades didáticas empregadas. Outros, com maior sensibilidade aos limites do trabalho institucional, tornam-se críticos ao seu desempenho em classe, surgindo sintomas de tédio. Na busca de combatê-los, passam a desenvolver a carreira profissional em setores ou cargos como direção, coordenação pedagógica, funções administrativas ou outros níveis de ensino.

4. Serenidade e distanciamento afetivo (26 a 30 anos de trabalho) – Seis (06) professores (10,5%) estão nessa fase – Fase distintiva, em que os professores apresentam mais serenidade, com atitudes mais tolerantes e espontâneas em sala de aula. É o meio da carreira docente, chamada de crise da metade da carreira, fase problemática, de desinvestimento, o qual pode ser sereno ou amargo, serenidade com distanciamento afetivo ou conservadorismo, ocorrendo perda da energia e ousadia (ímpetus) anteriores, ao mesmo tempo em que acontece um patamar de evolução na carreira. Também é considerada a fase conservadora das *“lamentações sem fim”*.

Os docentes sentem desalento para participar de novos projetos, tornam-se mais reflexivos, menos tensos, menos preocupados com os problemas da classe ou grupo, mantém maior distância “afetiva” de seus alunos, ocasionada pela “incompreensão” mútua e a diferença de idade. Nesse período da vida, sucede uma

certa interiorização, mesmo que o desencanto seja grande, sempre ocorre a tendência em enfatizar as mudanças qualitativas da vida, repelindo problemas e compromissos institucionais. Os caminhos para se chegar neste patamar, podem ser a partir de questionamentos e incertezas e também do ativismo no trabalho.

Nessa fase, há uma busca de sentido para a vida profissional e o lamento pela perda do período ativo, alguns insatisfeitos aguardam pela aposentadoria. Diante das novas gerações de alunos indisciplinados e desmotivados, dos colegas mais jovens, das novas medidas e políticas da educação, os professores adotam uma postura conservadora, mais prudente e cética, com uma tendência à rigidez e ao dogmatismo. Com a idade, aumenta a resistência às inovações e a nostalgia do passado, de acordo com as escolhas realizadas, acontece uma ruptura de compromissos profissionais, iniciando assim um estado de serenidade.

5. Eclipse da expansão: contração e descompromisso – (31 a 40 anos de trabalho) – Cinco (05) professores estão nessa fase (8,8%) – Ocorre a retirada gradual e a interiorização no final da carreira, havendo uma ruptura que pode ser serena ou amarga. A curva de expansão da vida profissional começa a cair nesta etapa, com um período de desaceleração e progressivo desengajamento do trabalho, seja devido às limitações pessoais ou por preocupações de ordem externa à profissão.

Inicia o cuidado consigo mesmo, a busca por menos compromissos profissionais e mais atividades de lazer, a pessoa mostra-se mais ponderada e seletiva nos envolvimento de carreira. É quando a idade começa a reivindicar suas limitações.

* * * * *

Os dados apresentados evidenciam que um grande número de professores das EPEM encontra-se na fase **de Experimentação ou Diversificação da vida profissional**, cujo tempo de experiência profissional na carreira docente varia entre 07 e 25 anos de trabalho, de acordo com o ciclo de vida profissional em que os professores se encontram, caracterizando-se como a mais longa fase da vida profissional docente. Trinta e nove (39) professores estão nessa fase, o que equivale a 68,4% dos profissionais pertencentes ao período considerado, sendo caracterizado

pela consolidação das trajetórias individuais, como já afirmado anteriormente, materializada por uma maior diversidade pedagógica dos métodos de trabalho, pelo ativismo profissional ou pelo redelineamento da profissão.

Esta fase também pode ser de questionamentos, referentes à escolha profissional realizada, devido à necessidade de diversificação e de promoção da carreira docente. Tem início um período de incertezas, que varia de acordo com o indivíduo, afetando mais aos homens do que as mulheres, uma vez que as mulheres têm, muitas vezes, de enfrentar a maternidade como um desafio a sua profissão, colocando-a em segundo plano. Já as expectativas profissionais masculinas são maiores, pois não passam biologicamente por esse desafio, como já afirmado no capítulo de revisão da literatura estudada.

Para alguns professores, a monotonia da vida diária na classe, ano após ano, provoca questionamentos sobre a profissão. Para outros, a crise tem origem em desilusões, provocadas pelos fracassos, maiores ou menores, das reformas educacionais ou nas mudanças e inovações estabelecidas, das quais eles eram esperançosos. Os sintomas de conflito começam por um sentimento de rotina, expandindo-se à uma crise existencial, que gera autoquestionamentos, os quais podem predelinear a continuidade na carreira docente ou considerar a profissão frágil.

Um encadeamento que leva ao redelineamento da profissão pode se originar da estabilidade, mesmo que o docente não tenha passado por um período de inovação ou ativismo. Esse período se caracteriza como um período de manutenção do status adquirido na carreira, assim como pode ser de atualização, permitindo a conservação do entusiasmo profissional.

Nesse momento da vida, em que a rotina do trabalho não traz grandes expectativas profissionais, possivelmente há indícios de que a pessoa está envelhecendo em seu ofício. Portanto, equilibrar o sentido da vida e do trabalho, provavelmente irá gerar ansiedade e estresse, mas ainda assim permanecerá a sensação que todo o esforço profissional valeu a pena.

6.2. CRENÇAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO (EPEM) NA CAPACIDADE DE REALIZAR O TRABALHO DOCENTE DE ACORDO COM O TEMPO NA PROFISSÃO

6.2.1. Segunda questão de pesquisa

Para esta questão, questionamos os professores sobre suas crenças, avaliando o tempo de experiência profissional docente a partir de quatro (04) categorias de análise, definidas *a priori*, que representam a **satisfação com o trabalho docente no contexto escolar**. As categorias são compostas por critérios definidos a cada uma delas, caracterizando-as para compor o cenário de informações.

Após a coleta dos dados os avaliamos, inicialmente quantitativamente, posteriormente qualitativamente, a partir das respostas manifestadas pelos docentes, segundo níveis da escala *Likert*, definidos neste estudo por cinco (05) pontos, com variação positiva na ordem crescente do menor para o maior, ou na ordem decrescente do maior para o menor. Atribuímos, respectivamente, os conceitos de acordo com a representação a seguir: (1) *nunca - péssimo*, (2) *raramente - ruim*, (3) *algumas vezes – bom*, (4) *frequentemente – muito bom* e (5) *sempre - ótimo*; ou, na ordem decrescente: (1) *nunca - ótimo*, (2) *raramente - muito bom*, (3) *algumas vezes – bom*, (4) *frequentemente – ruim*, (5) *sempre – péssimo* (representados no quadro do Apêndice E).

Ao final de cada categoria, sistematizamos os maiores percentuais de respostas aferidas a cada critério determinado, para que pudéssemos realizar a análise posterior, e estabelecer nossas conclusões ao final deste capítulo.

❖ **Motivos que professoras e professores das Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) apresentam para realizar o trabalho docente**

Nesta primeira categoria, a expectativa é *apresentar os motivos que os professores das EPEM apresentam para realizar seu trabalho docente*, buscando, inicialmente, caracterizar o critério **estratégias de ensino** utilizadas pelos professores para integrar seus alunos nas atividades de ensino e aprendizagem, em consonância com as respostas apresentadas por eles na sequência.

❖ **Aspectos do ensino utilizados pelos professores**

Fazer *uso de uma variedade de métodos de avaliação da aprendizagem com os alunos*, 33 (57,9%) professores alegam que *frequentemente* fazem uso de uma variedade de *muito bons* métodos para a avaliação da aprendizagem; 14 (24,6%) professores responderam que *algumas vezes* se utilizam de *bons* e variados métodos de avaliação; e 08 (14%) professores responderam que *sempre* utilizam uma *ótima* variedade de métodos de avaliação da aprendizagem com os alunos.

Sobre *fornecer diferentes explicações utilizando exemplos alternativos aos alunos, quando estão confusos ou com dúvidas em relação ao assunto abordado, ou mesmo quando não entendem a explicação inicial do professor(a)*, 26 (45,6%) professores afirmam que *frequentemente* fornecem *muito boas* explicações com diferentes exemplos alternativos aos alunos; 24 (42,1%) professores dizem que *sempre* fornecem *ótimas* explicações com diferentes exemplos explicativos; 04 (7%) professores responderam que apenas *algumas vezes* fornecem *boas e diferentes explicações com exemplos alternativos aos alunos*; e 03 (5,3%) professores não responderam a questão.

Referente em *apresentar perguntas que estimulam os alunos a pensar, suscitando sua curiosidade pelo assunto a ser abordado*, 29 (50,9%) professores afirmam *sempre* estimular seus alunos a apresentar *ótimas* perguntas aguçando sua curiosidade para aprender; *frequentemente* 21 (36,8%) professores estimulam seus alunos apresentando perguntas *muito boas* que os suscitam a pensar sobre o assunto a ser abordado; e 07 (12,3%) professores responderam que apenas *algumas vezes* fazem boas perguntas para seus alunos que possam estimular sua curiosidade .

Os professores que *adotam métodos variados de ensino e aprendizagem durante as aulas com seus alunos, tais como: problematização inicial do assunto a ser abordado, atividades práticas envolvendo-os como protagonistas, resolução de problemas, produções escritas individuais e em grupo, pesquisas etc.:* 22 (38,6%) professores responderam que apenas *algumas vezes* adotam *bons* e variados métodos de ensino e aprendizagem durante as aulas com seus alunos; *frequentemente* 19 (33,3%) professores adotam *muito bons* e variados métodos de ensino e aprendizagem com seus alunos; *sempre* 15 (26,3%) professores adotam *ótimos* e variados métodos de ensino e aprendizagem durante as aulas com seus alunos; e 01 (1,8%) professor(a) *não respondeu*.

Expomos os motivos que professoras e professores das Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) manifestam para realizar seu trabalho docente, inicialmente, analisados a partir da apresentação das **estratégias de ensino** utilizadas pelos mesmos, para integrar seus alunos nas atividades de ensino e aprendizagem. Assim sistematizamo-las aqui, apresentando o maior percentual de respostas a cada critério ou aspecto considerado na categoria: (1) 57,9% dos professores alegam *frequentemente* fazer uso de uma variedade de muito bons métodos para a avaliação da aprendizagem de seus alunos; (2) fornecendo muito boas e diferentes explicações (45,6% dos professores), frequentemente, com exemplos alternativos aos alunos quando confusos ou com dúvidas em relação ao assunto abordado, ou mesmo se não entenderam a explicação inicial do(a) professor(a) e 42,1% professores afirmam *sempre* fornecer *ótimas* explicações com diferentes exemplos explicativos aos alunos; (3) 50,9% professores afirmam *sempre* estimular seus alunos a pensarem e apresentarem *ótimas* perguntas, aguçando sua curiosidade pelo assunto a ser abordado/estudado; (4) 38,6% dos professores algumas vezes adotam bons e variados métodos de ensino e aprendizagem durante as aulas com seus alunos, tais como: problematização inicial do assunto a ser abordado, atividades práticas envolvendo-os como protagonistas, resolução de problemas, produções escritas individuais e em grupo, pesquisas, etc.

Entendemos por *estratégias de ensino* os procedimentos (métodos, maneiras, modos, metodologias, processos, mecanismos, formas, esquemas, ferramentas, artifícios, dispositivos, recursos, técnicas, etc.) planejados e utilizados pelos professores para desenvolverem as aprendizagens (referente aos temas ou assuntos abordados) com os alunos, objetivando ajudá-los em seu processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, analisando os motivos que os professores das Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) apresentam para realizar seu trabalho docente, no tocante as afirmações referentes às *estratégias de ensino* utilizadas, observa-se que há uma maioria de percentual de respostas positivas às questões, não o ideal, com certeza.

Os professores realizaram afirmações referentes as abordagens metodológicas e aos resultados obtidos pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem; considerando que grande parte dos profissionais alegam, frequentemente, fazer uso de diferentes formas e/ou métodos para explicar os conteúdos, utilizando variados exemplos com seus alunos, visando aguçar a curiosidade pelo assunto abordado,

deixando-os predispostos a realizar questionamentos quando não entendem o assunto trabalhado.

❖ **Autoeficácia dos professores para a gestão de classe**

Para controlar o comportamento desordeiro dos alunos em sala de aula, 33 (57,9%) professores responderam que *frequentemente* conseguem controlar *muito bem* o comportamento desordeiro dos seus alunos; 18 (31,6%) professores alegam que *sempre* conseguem controlar comportamentos desordeiros de seus alunos, *otimizando* o ambiente em sala de aula; 05 (8,8%) professores controlam bem *algumas vezes* o comportamento desordeiro de seus alunos; e 01 (1,8%) professor respondeu que *raramente* controlam o comportamento desordeiro de seus alunos em sala de aula.

Com o propósito de *fazer com que os alunos cumpram as regras de sala de aula*, 35 (61,4%) professores afirmam que *frequentemente* conseguem fazer com que os alunos cumpram as regras de sala de aula; 20 (35%) professores asseguram que *sempre* conseguem fazer com que os alunos cumpram de maneira *otimizada* as regras da sala; 01 (1,8%) professor (a) respondeu que *algumas vezes* consegue fazer com que eles cumpram *bem* as regras; e 01 (1,8%) professor (a) respondeu que *raramente* consegue fazer com que os alunos as cumpram.

Para *acalmar os alunos que bagunçam ou fazem barulho em sala de aula*, 30 (52,6%) professores afirmam *frequentemente* conseguir acalmar os alunos que bagunçam ou fazem barulho em sala de aula; 23 (40,3%) professores *sempre* conseguem acalmar seus alunos em sala de aula; 03 (5,3%) professores responderam que *algumas vezes* conseguem acalmá-los *bem*; e 01 (1,8%) professor (a) respondeu que *raramente* consegue acalmar seus alunos na sala de aula.

Quanto a *adotar um mesmo método de manejo de classe com todos os alunos da sala de aula sem considerar suas diferenças*, 18 (31,6%) professores responderam que *raramente* adotam o mesmo método de regência da classe considerando as diferenças dos alunos; 11 (19,3%) professores afirmam que *frequentemente* adotam o mesmo método de condução da classe, sem considerar suas diferenças; 10 (17,5%) professores responderam que *algumas vezes* usam o mesmo método de ensino com os alunos, sem considerar suas diferenças; 09 (15,8%) professores responderam que *nunca* adotam um mesmo método de condução da classe com todos os alunos,

sempre considerando as diferenças; e 09 (15,8%) professores *sempre* adotam um mesmo método de regência da classe com todos os alunos, sem considerar as diferenças.

6.2.2. Discussão dos resultados da categoria: “Autoeficácia dos professores para a gestão de classe”

Em relação à autoeficácia dos professores na **gestão de classe**, os motivos apontados pelas professoras e professores das Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) para realizar seu trabalho docente, e as estratégias que utilizam para integrar seus alunos em sala de aula nas atividades de ensino e aprendizagem são assinalados por: (1) 57,9% dos professores que alegam controlar bem o comportamento desordeiro dos alunos em sala de aula; (2) 61,4% dos professores *frequentemente* conseguem fazer com que os alunos cumpram *muito bem* as regras de sala de aula; (3) 52,6% professores conseguem frequentemente acalmar muito bem os alunos que bagunçam ou fazem barulho em sala de aula, bem como 40,3% dos professores *sempre* conseguem acalmar seus alunos em sala de aula; e (4) 31,6% dos professores afirmam raramente adotar o mesmo método de manuseio da classe, considerando as diferenças de condições apresentadas pelos alunos em sala de aula.

Os autores Baccon & Arruda (2015) salientam que no contexto escolar, já temos previamente estabelecida uma estrutura para desenvolver as aulas. No entanto, cabe ao professor planejar sua aula e os conteúdos que irá trabalhar, uma vez que o planejamento certamente incide positivamente na aprendizagem dos alunos necessita ser estruturado, desde a organização do ambiente na sala de aula, ao de alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

Para Gauthier (1998), conhecer os alunos é fundamental para que os professores estabeleçam importantes relações com eles no processo de ensino e que, ao mesmo tempo, ajudará os alunos para organizar as atividades didáticas, os conteúdos e o material, adaptando-os às necessidades dos alunos. Mas,

Não basta o professor organizar um planejamento bem estruturado, bem escrito, sem levar em conta o processo de interação com os alunos. A ideia de gestão de classe, como o próprio nome sugere, refere-se à instauração e à manutenção de uma ordem não só relacionada ao comportamento dos alunos, mas também para que os objetivos estabelecidos pelo professor

sejam atingidos no desenvolvimento da aula. (BACCON & ARRUDA, 2015, p. 468, §3)

Os autores destacam que a gestão da classe versa sobre regras e disposições, as quais consideram necessárias para que se possa criar um ambiente ordenado e favorável, mantendo-o, para o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos. A gestão da classe converge para o trabalho planejado, de maneira que as atividades possam desenvolver a responsabilidade pessoal e social dos alunos; redefinindo-se a ordem, pois não há uma única direção e sentido, os quais mudam de acordo com: (a) as atividades propostas, (b) o tempo que há disponível para desenvolvê-las, (c) a forma de organização material e social, (d) o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, (e) as influências culturais e socioeconômicas, bem como com (f) o padrão de comunicação diferenciado.

Podemos destacar que a gestão da classe é um fator determinante no processo de ensino e de aprendizagem, por isso é essencial que o professor, logo no início do ano letivo, construa, implante, estabeleça e comunique as regras e os procedimentos que serão desenvolvidos e cobrados durante o trabalho escolar. (BACCON & ARRUDA, 2015, p. 468, §5)

Na gestão da classe, Gauthier (1998) *apud* Baccon & Arruda (2015) apontam que,

[...] as rotinas contribuem para a organização da sala e que, mesmo sabendo que, muitas vezes, na falta de informações, o professor acaba agindo orientado pelas suas crenças em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, é importante para o professor: conhecer a matéria que ensina; conhecer aqueles a quem vai ensinar; e saber em que momento assumir o controle ou a liderança da classe. (GAUTHIER, 1998, *apud* BACCON & ARRUDA, 2015, p. 468, §5)

Os autores entendem que a sala de aula é o lugar favorável para que se desenvolvam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, identificando a gestão da matéria e da classe, ambas como grandes funções pedagógicas, exercidas pelo professor em sua intervenção [...] desde o planejamento, passando pela interação com os alunos, até a fase de avaliação e de controle das duas gestões [...] (BACCON & ARRUDA, 2015, p. 469, §1). Nesse sentido, estão interligadas uma a outra, gestão da classe e gestão da matéria.

Isso significa que ter o conhecimento da matéria, dos conteúdos de ensino (saber), implica em manter a ordem e o controle da sala de aula pelo professor, com

disciplina dos alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, de acordo com esse raciocínio, destaca-se aqui a particularidade de cada professor, a qual é imprescindível e determinante para a gestão da sala de aula e para a gestão da matéria, no processo de interação com os alunos.

❖ ***Crenças de autoeficácia dos professores para envolver os alunos nas atividades de ensino e aprendizagem***

Quando diz respeito às crenças de autoeficácia que os professores possuem em envolver seus alunos para *motivá-los a acreditar que podem realizar corretamente as tarefas escolares propostas*, 33 (57,9%) professores afirmam que os motivam *frequentemente* a realizar *muito bem* as atividades e tarefas escolares propostas; 13 (22,8%) professores motivam *sempre* os alunos para acreditarem que podem realizar de maneira otimizada as atividades de ensino e aprendizagem; e 11 (19,3%) professores responderam que motivam os alunos apenas *algumas vezes* confiam que podem realizar bem as tarefas e atividades propostas.

Quanto as crenças que os professores possuem para *ajudar os alunos a valorizar o processo de ensino e aprendizagem e realizar as atividades didáticas propostas*, 32 (56,2%) professores responderam que *frequentemente* os ajudam a valorizar muito bem o processo de ensino e aprendizagem; 22 (38,6%) professores *sempre* ajudam muito os alunos na valorização do processo de ensino e aprendizagem; e 03 (5,3%) professores responderam que ajudam os alunos apenas *algumas vezes* a valorizar o processo de ensino e aprendizagem para a realização das atividades propostas.

No que se refere as crenças dos professores para *estimular os alunos, quando demonstram pouco interesse pelas atividades e tarefas escolares propostas para sua aprendizagem, frequentemente*, 31 (54,4%) professores estimulam muito seus alunos a demonstrarem interesse pelas atividades e tarefas escolares propostas para sua aprendizagem; 21 (36,8%) professores *sempre* estimulam os alunos a demonstrarem interesse pelas atividades e tarefas escolares; e 05 (8,8%) professores responderam que estimulam apenas *algumas vezes* seus alunos a demonstrar interesse pelas atividades escolares.

Com respeito à *colaborar na mobilização das famílias para que elas auxiliem os filhos no reforço de sua aprendizagem por meio da realização de tarefas escolares*

extra classe, 20 (35%) professores afirmam que *frequentemente* colaboram na mobilização das famílias para auxiliarem seus filhos na realização das tarefas extra classe; 19 (33,3%) professores responderam que *algumas vezes* ajudam a mobilizar essas famílias; 11 (19,3%) professores responderam que *raramente* colaboram na mobilização das famílias; 04 (7%) professores *sempre* colaboram para mobilizar as famílias no auxílio aos filhos na realização das tarefas extra classe; e 03 (5,3%) professores responderam que *nunca* colaboram com a mobilização das famílias para participarem ativamente na aprendizagem de seus filhos.

A propósito, em como os professores envolvem seus alunos nas atividades de ensino e aprendizagem, podemos afirmar que: (1) 57,9% dos professores *frequentemente* motivam os alunos a realizar *muito bem* as atividades e tarefas escolares propostas, fazendo-os acreditar que podem fazê-las todas corretamente; (2) 56,2% dos professores frequentemente ajudam os alunos a valorizarem muito bem o processo de ensino e aprendizagem, para que realizem as atividades didáticas propostas; (3) 54,4% dos professores frequentemente estimulam muito seus alunos a demonstrarem interesse pelas atividades e tarefas escolares propostas para sua aprendizagem; (4) 35% dos professores afirmam que frequentemente colaboram na mobilização das famílias para auxiliar seus filhos na realização das tarefas extra classe, para o reforço de sua aprendizagem.

6.2.3. Discussão dos resultados da categoria: “Crenças de autoeficácia dos professores para envolver os alunos nas atividades de ensino e aprendizagem”

Em relação aos critérios pontuados anteriormente, para caracterizar a autoeficácia dos professores em ***envolver os alunos nas atividades de ensino e aprendizagem***, Moreira (2015), a partir de estudos realizados por Bzuneck (2010), apresenta uma **série de estratégias** que garantem um bom grau motivacional dos alunos para aprender. Afirma, portanto, que as atividades propostas em sala de aula necessitam ter: (a) um caráter real de tarefas de aprendizagem, com um grau brando de dificuldades para desafiar o aluno; (b) horários organizados, para que os alunos orientem-se mentalmente sobre a escolha do melhor espaço físico, os materiais mais

adequados, que os forneça pistas cognitivas e metacognitivas²⁴; (c) que a resolução das atividades propostas sirva de modelo para valorizar o esforço, a dedicação, a seriedade na preparação das aulas e avaliações; com (d) pontualidade nas exigências das tarefas (prazo de entrega) e entusiasmo nos assuntos abordados nas aulas.

Moreira (2015) orienta que os feedbacks podem funcionar como estratégias de ensino eficazes, especificando as falhas e verbalizando o que é necessário melhorar em cada situação, para que os alunos possam superar suas dificuldades. O aluno necessita ter consciência do seu erro, *o que e porque* errou, e *como* superar suas dificuldades, por meio do controle sobre sua aprendizagem.

Também sinaliza algumas estratégias motivacionais utilizadas por professores que promovem a autonomia dos alunos, possibilitando uma prática docente competente, tais como: (a) ouvir com frequência o que os alunos querem, respondendo de imediato seus questionamentos; (b) permitir que desenvolvam seu modo pessoal de lidar com as ideias e os materiais trabalhados; (c) ter empatia em sua atuação de sala de aula; (d) não dar soluções de imediato, e sim estimulá-los a pensar; (e) comunicar-se de forma clara e objetiva, de maneira flexível, encorajando-os a terem iniciativas.

❖ ***Autoeficácia dos professores para desenvolver o trabalho docente quando encontram diversidade de condições nas classes de alunos***

A autoeficácia dos professores em motivar seus alunos para *dedicar tempo aos estudos*, 32 (56,2%) professores quando questionados responderam que *frequentemente* se sentem motivados para desenvolver seu trabalho *muito bem*, motivados pelo tempo dedicado aos estudos por seus alunos, mesmo diante de tantas diversidades e condições sócio econômicas; 12 (21%) professores afirmam que apenas *algumas vezes* se sentem motivados para desenvolver um *bom* trabalho com seus alunos, considerando a diversidade na classe de alunos no que se refere ao tempo que dedicam aos estudos; 10 (17,5%) professores *sempre* se motivam a desenvolver um *ótimo* trabalho com seus alunos, ponderando as diversidades sociais e econômicas dos alunos e o tempo que dedicam aos estudos; e 03 (5,3%)

²⁴ Conhecimento que um indivíduo possui acerca dos próprios processos cognitivos (mentais), sendo capaz de refletir ou entender sobre o estado da sua mente (pensamento, compreensão e aprendizado).

professores responderam que *raramente* se sentem motivados para desenvolver o seu trabalho, diante das condições sociais e econômicas e do tempo dedicado aos estudos pelos alunos nas classes.

A motivação para desenvolver o trabalho docente diante da diversidade de condições dos alunos com relação à *capacidade de resolver os problemas ligados à sala de aula*, 38 (66,7%) professores responderam que se motivam *frequentemente* em resolver *muito bem* os problemas enfrentados em sala de aula com os alunos, diante da diversidade social e econômica deles; 09 (15,8%) professores se sentem bem motivados *algumas vezes* e com capacidade para resolver os problemas dos alunos em sala de aula; 07 (12,3%) professores *sempre* se motivam para desenvolver o seu trabalho e resolver os problemas de sala de aula com os alunos, frente à diversidade social e econômicas dos mesmos; 03 (5,3%) professores *raramente* se sentem motivados para desenvolver seu trabalho em relação à solucionar os problemas de sala de aula, diante da diversidade social dos alunos.

Referente a motivação para desenvolver o trabalho docente *diante da diversidade de condições dos alunos nas classes*, em relação ao *comportamento na sala de aula*, 34 (59,6%) professores responderam que *frequentemente* se sentem *bem* motivados a desenvolver seu trabalho mesmo diante das condições nas classes de alunos, o que reflete no comportamento deles em sala de aula; 11 (19,3%) professores *sempre* motivam-se *muito* a desenvolver seu trabalho mesmo diante da diversidade de comportamento dos alunos e das condições nas classes; 09 (15,8%) professores apenas *algumas vezes* motivam-se a desenvolver seu trabalho; e 03 (5,3%) professores *raramente* se sentem motivados para desenvolver seu trabalho, diante da diversidade de alunos relativo ao seu comportamento em sala de aula.

A respeito da motivação para desenvolver o trabalho docente quando encontram diversidade de condições dos alunos, em relação ao(s) *conhecimentos básicos necessários que eles devem possuir, para que os professores possam conduzir as atividades de ensino e aprendizagem adequadamente*, 30 (52,6%) professores responderam que *frequentemente* estão *bem* motivados a desenvolver seu trabalho, mesmo enfrentando a diversidade de conhecimentos básicos necessários aos alunos nas classes, para conseguir desenvolver as aprendizagens adequadamente; 17 (29,8%) professores estão *sempre* motivados para desenvolver seu trabalho, mesmo diante da diversidade de conhecimentos dos alunos; 08 (14%) professores motivam-se apenas *algumas vezes* ao desenvolver seu trabalho com os

alunos, diante da diversidade de conhecimento deles; e 02 (3,5%) professores *raramente* estão motivados no desenvolvimento de seu trabalho, considerando a diversidade de conhecimento nas classes de alunos.

Quanto à motivação para desenvolver o trabalho docente *diante da diversidade de condições sócio econômica dos alunos nas classes*, 33 (57,9%) professores responderam que *frequentemente* se sentem muito *bem* motivados a desenvolver seu trabalho, mesmo diante da diversidade de condições dos alunos; 11 (19,3%) professores *algumas vezes* se sentem motivados a desenvolver seu trabalho, considerando a diversidade de condições sócio econômicas dos alunos; 08 (14%) professores *sempre* estão *muito* motivados a desenvolver seu trabalho, mesmo diante da diversidade de condições sócio econômicas dos alunos; 02 (3,5%) professores *raramente* motivam-se diante da diversidade de condições dos alunos; e 03 (5,3%) professores *nunca* motivam-se a desenvolver seu trabalho, considerando a diversidade sócio econômica dos alunos na sala de aula.

Acerca de motivar-se para desenvolver seu trabalho quando encontram diversidade nas classes de alunos, no aspecto referente em *obter o apoio da família para acompanhar os estudos de seus filhos em casa*, 21 (36,8%) professores responderam que *algumas vezes* se sentem motivados para desenvolver seu trabalho, analisando o acompanhamento que os pais realizam com seus filhos em casa; 19 (33,3%) professores afirmam que *frequentemente* se sentem *bem* motivam-se a desenvolver seu trabalho quanto a diversidade na classe, referente ao acompanhamento da família nos estudos dos filhos; 09 (15,8%) professores *sempre* estão *muito* motivados para desenvolver seu trabalho diante da diversidade nas classes de alunos, considerando o acompanhamento que os pais realizam com os estudos de seus filhos; e 08 (14%) professores *raramente* se sentem motivados no trabalho em relação a diversidade de alunos nas classes, no aspecto referente ao apoio da família no acompanhamento dos estudos de seus filhos em casa.

A motivação para desenvolver o trabalho docente *diante da diversidade de condições dos alunos em relação às escolhas e atitudes deles em sala de aula*, 27 (47,4%) professores responderam que *frequentemente* estão *bem* motivados a desenvolver seu trabalho, considerando a diversidade de condições dos alunos quanto às escolhas e atitudes em sala de aula; 12 (21%) professores *sempre* estão muito motivados para desenvolver seu trabalho, diante da diversidade de condições dos alunos em relação às escolhas e atitudes em sala de aula; outros 12 (21%)

professores afirmam que motivam-se apenas *algumas vezes* a desenvolver seu trabalho docente, ante a diversidade de condições dos alunos em termos de escolhas e atitudes em sala de aula; 03 (5,3%) professores afirmam que *raramente* se sentem motivados em seu trabalho docente, no que se refere às escolhas e atitudes dos alunos em sala de aula; e 03 (5,3%) professores *não responderam* a questão.

Com respeito a autoeficácia dos professores e a *motivação para desenvolver seu trabalho, quando encontram diversidade nas classes de aulas em relação às condições econômicas e sociais dos alunos*, pontuamos os maiores percentuais, de acordo com cada aspecto registrado e evidenciado pela pesquisa: (1) 56,2% dos professores *frequentemente* se sentem bem motivados para desenvolver seu trabalho, quanto ao tempo dedicado aos estudos pelos alunos, mesmo diante da diversidade de condições; (2) 66,7% dos professores responderam que *frequentemente* motivam-se bem em resolver os problemas enfrentados com os alunos em sala de aula; (3) 59,6% dos professores responderam que *frequentemente* se sentem *bem* motivados a desenvolver seu trabalho mesmo diante do *comportamento de alguns alunos em sala de aula*, o que reflete em uma mudança de postura positiva deles em sala de aula; (4) 52,6% dos professores *frequentemente* estão *bem* motivados a desenvolver seu trabalho para conduzir as aprendizagens adequadamente, mesmo enfrentando dificuldades quanto à diversidade de conhecimentos básicos necessários aos alunos nas classes; (5) 57,9% professores *frequentemente* se sentem bem motivados a desenvolver seu trabalho, mesmo diante da diversidade de condições sócio econômica dos alunos nas classes; (6) 36,8% professores responderam que *algumas vezes* motivam-se para desenvolver seu trabalho, quando obtém a ajuda e apoio da família para acompanhar os estudos de seus filhos em casa; (7) 47,4% professores responderam que *frequentemente* estão *bem* motivados a desenvolver seu trabalho, considerando a diversidade de condições dos alunos quanto às escolhas e atitudes deles em sala de aula.

❖ ***Satisfação dos professores quanto às condições possibilitadas para o exercício da profissão docente***

Inicialmente, em relação à satisfação dos professores quanto às *condições possibilitadas pelo Colégio/Escola para desenvolver seu trabalho, tais como*

disponibilizar materiais para desenvolver as aulas em espaço físico adequado às atividades planejadas aos alunos, 27 (47,4%) professores afirmam que *frequentemente* sentem-se *bem* satisfeitos com as condições oferecidas pela escola, para o desenvolvimento de seu trabalho e das atividades programadas; 21 (36,8%) professores afirmam que *algumas vezes* se sentem *pouco* satisfeitos com as condições de trabalho possibilitadas; 06 (10,5%) professores estão *sempre muito* satisfeitos com as condições de trabalho oferecidas pela escola; e 03 (5,3%) professores *raramente* sentem-se satisfeitos com as condições oferecidas pela escola para seu trabalho.

Sobre a satisfação dos professores quanto às *condições viabilizadas para desenvolver seu trabalho*, no que se refere ao *tempo destinado para planejamento e organização do trabalho docente*, 22 (38,6%) professores afirmam que *algumas vezes* estão satisfeitos com as condições e o tempo destinado para o desenvolvimento do seu trabalho; 19 (33,3%) professores se sentem *frequentemente* satisfeitos com as condições proporcionadas para a organização e desenvolvimento do seu trabalho; 09 (15,8%) professores *raramente* sentem-se satisfeitos com as condições de trabalho possibilitadas pela escola em relação ao tempo destinado ao planejamento e organização do trabalho docente; e 07 (12,3%) professores *sempre* estão *muito* satisfeitos com o tempo destinado e as condições oportunizadas para desenvolver seu trabalho docente, tais como planejar e organizar.

Referente à satisfação dos professores, no que se refere às *condições possibilitadas para desenvolver seu trabalho docente*, quanto à *organização e orientações recebidas por parte da coordenação pedagógica*, 26 (45,6%) professores afirmam que *frequentemente* estão *bem* satisfeitos com as condições possibilitadas pelo Colégio, como a organização e orientações recebidas via Coordenação Pedagógica; 18 (31,6%) professores alegam que apenas *algumas vezes* se sentem satisfeitos com as condições ofertadas pelo Colégio e com a organização e orientações pedagógicas recebidas; 10 (17,5%) professores estão *sempre muito* satisfeitos com as condições possibilitadas pelo Colégio, no tocante à organização e orientações recebidas pela Coordenação Pedagógica; e 03 (5,3%) professores afirmam que *raramente* sentem-se satisfeitos com o Colégio e sua organização, bem como com orientações recebidas.

Acerca da satisfação dos professores quanto às *condições possibilitadas pelo Colégio/Escola para realizar sua formação continuada, para além dos cursos*

propostos pela instituição mantenedora via SEDUC/RS, 23 (40,3%) professores afirmam que *algumas vezes* sentem-se satisfeitos quanto às condições estabelecidas para desenvolver sua formação continuada; 19 (33,3%) professores estão *frequentemente bem* satisfeitos com as condições permitidas pelo Colégio para sua formação continuada; 07 (12,3%) professores estão *sempre muito* satisfeitos com as condições possibilitadas pelo Colégio para prosseguirem com sua formação continuada; 07 (12,3%) professores *raramente* estão satisfeitos com as condições para realizarem sua formação continuada; e 01 (1,8%) professor(a) *nunca* está satisfeito(a) com as condições efetivadas para ampliar sua formação continuada.

A respeito da satisfação dos professores quanto às *condições possibilitadas pelo mantenedor, Governo do Estado do RS via SEDUC/RS, para desenvolver seu trabalho, em relação à remuneração salarial*, 43 (75,4%) professores afirmam que *nunca/jamais* estão satisfeitos com suas condições de remuneração salarial; 07 (12,3%) professores afirmam que *raramente* estão satisfeitos com as suas condições de trabalho impostas, devido à baixa remuneração salarial; 05 (8,8%) professores afirmam *algumas vezes* sentir-se satisfeitos com as suas condições de remuneração salarial; e 02 (3,5%) professores *frequentemente* estão satisfeitos com as condições de seus salários recebidos, as quais refletem no seu trabalho cotidiano.

Em referência às condições possibilitadas aos professores *para o exercício da profissão docente*, quanto à satisfação com o *trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos*, 35 (61,4%) professores afirmam que *frequentemente* estão *bem* satisfeitos no exercício de sua profissão, quanto as condições possibilitadas para desenvolver seu *trabalho* em sala de aula com os alunos; 12 (21%) professores *algumas vezes* se sentem satisfeitos com as condições possibilitadas para desenvolver seu *trabalho* em sala de aula com os alunos; e 10 (17,5%) professores afirmam *sempre* estar *muito* satisfeitos com as condições possibilitadas para desenvolver seu *trabalho* em sala de aula com os alunos.

Com relação a satisfação dos professores sobre o *Colégio/Escola* possibilitar *condições para desenvolver seu trabalho, facilitando o desempenho dos alunos no dia a dia da sala de aula*, 26 (45,6%) professores afirmam que *algumas vezes* estão satisfeitos com as condições oferecidas pela escola para o desenvolvimento do seu trabalho, considerando o desempenho dos alunos no dia a dia da sala de aula; 25 (43,9%) professores *frequentemente* estão *bem* satisfeitos em desenvolver seu trabalho em função das condições ofertadas pela escola para o desempenho dos

alunos no dia a dia da sala de aula; 04 (7%) professores estão *sempre muito* satisfeitos quanto às condições de trabalho possibilitadas pela escola para o desenvolvimento de seu trabalho para a otimização do desempenho dos alunos; e 02 (3,5%) professores *raramente* estão satisfeitos com as condições para desenvolver seu trabalho, as quais refletem no desempenho dos alunos.

6.2.4. Discussão dos resultados da categoria: “Satisfação dos professores quanto às condições possibilitadas para o exercício da profissão docente”

A satisfação dos professores em relação às *condições possibilitadas pelo Colégio/Escola para desenvolver seu trabalho*, dos 07 critérios apresentados e avaliados, temos: (1) 47,4% dos professores afirmam frequentemente sentirem-se bem, satisfeitos com as condições oferecidas para o desenvolvimento de seu trabalho e das atividades programadas, como materiais para desenvolver as aulas e espaço físico adequado às atividades planejadas aos alunos; (2) 38,6% professores algumas vezes estão satisfeitos com as condições e o tempo destinado para o desenvolvimento do seu trabalho, para planejamento e organização docente; (3) 45,6% professores frequentemente estão bem satisfeitos com a organização e orientações recebidas via coordenação pedagógica; (4) 40,3% professores *algumas vezes* sentem-se satisfeitos quanto as condições estabelecidas para realizarem sua formação continuada, para além dos cursos propostos pela instituição mantenedora, via SEDUC/RS; (5) 75,4% professores nunca/jamais estão satisfeitos para desenvolverem seu trabalho, quanto à remuneração salarial possibilitada pelo mantenedor Governo do Estado do RS; (6) 61,4% professores frequentemente estão bem satisfeitos no exercício de sua profissão, quanto às condições possibilitadas para desenvolver seu trabalho com os alunos em sala de aula; (7) 45,6% professores algumas vezes estão satisfeitos com as condições oferecidas pela escola/colégio para o desenvolvimento do seu trabalho, facilitando o desempenho dos alunos no dia a dia da sala de aula.

Desse modo, em nossa compreensão, a satisfação profissional está relacionada ao grau/nível com que os professores percebem e valorizam os diferentes aspectos, inerentes às atividades ou tarefas que envolvem as situações do trabalho docente. Assim, considerando os aspectos pontuados nesta categoria referentes às condições materiais que os professores possuem para desenvolver seu trabalho na

sala de aula, bem como apoio e orientações pedagógicas, de acordo com os percentuais apresentados, permitimo-nos assumir que contribuem significativamente para a satisfação profissional dos professores; porém, quando se trata da satisfação, relacionada à valorização profissional, temos quase unânime a afirmação de jamais estarem satisfeitos com sua valorização profissional e consequente remuneração pelo trabalho realizado.

❖ ***Tomar decisões pelos professores para enfrentar dificuldades e solucionar problemas na escola***

Em relação a tomar decisões para enfrentar dificuldades e solucionar problemas, quanto ao *tempo destinado para o aperfeiçoamento profissional dos professores, como por exemplo leituras e estudos aprofundados*: 25 (43,9%) professores responderam que *frequentemente* dedicam um *bom* tempo para seu aperfeiçoamento profissional; 19 (33,3%) professores alegam que apenas *algumas* vezes conseguem dedicar algum tempo ao seu aperfeiçoamento pessoal; 11 (19,3%) professores *sempre* destinam *muito* tempo para seu aperfeiçoamento profissional docente; e 01 (1,8%) professor(a) afirmou que *raramente* destina tempo para o seu aperfeiçoamento profissional.

Quanto à *tomada de decisões pelos professores para o enfrentamento das dificuldades e solução de problemas, oriundos do planejamento das suas aulas*, 29 (58,9%) professores responderam que *frequentemente* auto avaliam-se em relação ao planejamento de suas aulas quanto as suas dificuldades e soluções de problemas surgidos do planejamento de suas aulas; 17 (29,8%) professores *sempre* avaliam o planejamento de suas aulas quanto ao enfrentamento das dificuldades na busca de soluções para os problemas de planejamento das aulas; e 11 (19,3%) professores avaliam apenas *algumas* vezes o planejamento de suas aulas para tomada de decisões diante das dificuldades enfrentadas.

A respeito da capacidade de tomar decisões *diante do enfrentamento de dificuldades e solução de problemas, referentes à motivação dos alunos para realizar as atividades propostas*: 39 (68,4%) professores responderam que *frequentemente* se sentem *bem* motivados para tomar decisões e motivar os alunos na realização das atividades propostas; 10 (17,5%) professores *sempre* sentem-se com *ótima* capacidade para tomada de decisões no enfrentamento das dificuldades encontradas

e na solução de problemas escolares com os alunos para realizar as tarefas propostas; 07 (12,3%) professores *algumas vezes* se sentem capazes de tomar decisões no enfrentamento das dificuldades e na solução dos problemas para motivar os alunos a realizar as tarefas propostas; e 01 (1,8%) professor(a) *raramente* consegue tomar decisões no enfrentamento das dificuldades e na solução de problemas para motivação dos alunos na realização das atividades propostas.

Referente a *tomada de decisões no confronto às dificuldades e solução de problemas, para ajudar os alunos no enfrentamento às dificuldades de aprendizagem*: 30 (52,6%) professores responderam que *frequentemente* tomam boas decisões para ajudar seus alunos no enfrentamento e solução de problemas relacionados às dificuldades para aprender; 16 (28%) professores *sempre* ajudam os alunos na tomada de decisões para enfrentar e solucionar as dificuldades e problemas para aprender; e 11 (19,3%) professores afirmam que somente *algumas vezes* conseguem ajudar os alunos a enfrentar seus problemas e dificuldades para aprender.

No que concerne à *tomada de decisões dos professores em termos de enfrentar dificuldades e solucionar problemas, relacionadas a realizar as atividades de avaliação da aprendizagem baseadas em critérios e objetivos bem definidos para o aluno*: 36 (63,2%) professores responderam que *frequentemente* tomam boas decisões em termos de enfrentamento e solução dos problemas originados a partir das atividades de avaliação da aprendizagem, buscando adotar critérios e objetivos bem claros ao aluno; 14 (24,6%) professores afirmam *sempre* tomar *ótimas* decisões quanto ao enfrentamento das dificuldades e solução dos problemas quanto à realização de atividades de avaliação criteriosas, com objetivos bem definidos ao aluno; e 07 (12,3%) professores afirmam que apenas *algumas vezes* tomam decisões de enfrentamento das dificuldades e solução dos problemas, decorrentes das atividades de avaliação programadas para os alunos, com base em critérios e objetivos não claramente definidos aos alunos.

Acerca dos professores *tomarem decisões em termos de enfrentamento das dificuldades e soluções para os problemas, em relação ao uso de inovações metodológicas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares aos alunos*: 37 (64,9%) professores responderam que *frequentemente* tomam boas decisões quanto ao enfrentamento das dificuldades e solução dos problemas, em relação ao uso das inovações metodológicas para ensino e aprendizagem dos alunos; 10 (17,5%) professores afirmam que apenas *algumas vezes* tomam decisões acertadas para o

confronto das dificuldades e soluções de problemas quanto ao uso de metodologias inovadoras no ensino e aprendizagem de conteúdos; 09 (15,8%) professores *sempre* tomam *ótimas* decisões no enfrentamento das dificuldades e solução aos problemas referentes ao uso de inovações metodológicas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares aos alunos; e 01 (1,8%) professor(a) *raramente* toma decisões acertadas quanto à solução das dificuldades e problemas enfrentados no uso de inovações metodológicas para o ensino e aprendizagem de seus alunos.

Com respeito a *tomar decisões para enfrentar as dificuldades e solucionar os problemas*, quanto à *solicitar ajuda se não consegue solucioná-los ou em outras situações mais específicas*: 32 (56,2%) professores responderam que *frequentemente* solicitam muito ajuda para encarar os problemas e dificuldades enfrentadas para solucionar os problemas escolares; 13 (22,8%) professores afirmam *sempre* solicitar *muita* ajuda quando enfrentam dificuldades para solucionar problemas relacionados ao andamento das atividades cotidianas no Colégio; e 12 (21%) professores solicitam ajuda apenas *algumas vezes* para enfrentar suas dificuldades e solucionar os problemas escolares.

Sobre as decisões dos professores para enfrentar suas dificuldades e solucionar problemas que surgem na escola, considerando: (1) o tempo dedicado para o planejamento e aperfeiçoamento profissional, como leituras e estudos aprofundados, 43,9% dos professores afirmam frequentemente conseguir realizar tranquilamente; (2) as dificuldades e soluções apresentadas, para o enfrentamento dos problemas que surgem decorrentes do planejamento das aulas, 58,9% professores frequentemente conseguem dar conta tranquilamente; (3) 68,4% professores frequentemente tomam boas decisões para despertar e motivar os alunos na realização das atividades propostas; (4) o enfrentamento e solução dos problemas relativos às dificuldades de aprender pelos alunos, 52,6% dos professores frequentemente conseguem tomar boas decisões para ajudá-los em suas dificuldades de aprendizagem; (5) 63,2% dos professores frequentemente adotam critérios e objetivos bem definidos para o aluno, no enfrentamento e solução dos problemas originados a partir das atividades de avaliação da aprendizagem; (6) as inovações metodológicas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares aos alunos, frequentemente 64,9% dos professores utilizam bons e inovadores métodos para desenvolver as aprendizagens; (7) 56,2% dos professores frequentemente solicitam

ajuda quando não conseguem encarar os problemas e dificuldades enfrentados na escola, ou em outras situações, para as quais necessitam apresentar soluções imediatas.

Os resultados nessa categoria, apontam que em média 58,3% dos professores, a maioria, estão engajados no enfrentamento às dificuldades e solução aos problemas que surgem no dia a dia da escola, buscando tomar as melhores decisões relativas ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido para e pelos alunos. Considera-se o tempo que os professores possuem para o planejamento e aperfeiçoamento profissional, suas dificuldades, bem como soluções aos diferentes problemas que surgem durante as aulas, tais como: falhas no planejamento, dificuldades na motivação dos alunos para aprender, e na adoção de novos e variados métodos de ensino; buscando, assim, que os objetivos e critérios de aprendizagem estejam bem definidos para o aluno, e que, ao não conseguir dar conta de suas dificuldades, encontram a ajuda e suporte necessários, junto à equipe de orientação e coordenação do trabalho pedagógico.

6.3. FATORES QUE CONTRIBUEM PARA ESTABELECEM RELAÇÃO ENTRE OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL E A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES EM DESENVOLVER O TRABALHO DOCENTE

6.3.1. Terceira questão de pesquisa

Neste item, apresentamos os fatores que contribuem para estabelecer as relações entre os ciclos de vida profissional e a motivação em desenvolver o trabalho docente. Para tanto, questionamos os professores, partindo de 05 categorias de análise, definidas a *priori*, caracterizadas por elementos determinados a partir dos aspectos ou critérios apontados a seguir, para as **Fases da carreira profissional docente**.

- ❖ **Contribuições que as experiências de trabalho propiciaram para a carreira profissional, nos aspectos referentes a Estabilidade e Diversidade da prática docente**

A avaliação das respostas, referente às contribuições que as experiências do trabalho docente propiciaram aos professores em relação à sua carreira profissional, quanto a **estabilidade e diversidade da prática docente**, constituída por 10 aspectos ou critérios apresentados a seguir.

Quanto ao *comprometimento com a carreira profissional docente*, 37 (64,9%) professores responderam que *sempre* estão *muito* comprometidos com sua carreira, 19 (33,3%) professores *frequentemente* estão comprometidos com sua carreira profissional; e 01 (1,8%) professor (a) afirma que apenas *algumas vezes* está comprometido(a) com sua carreira profissional docente.

Sobre *enfrentar pressão quanto ao método de ensinar e gerir os problemas da sala de aula*, 21 (36,8%) professores responderam que *raramente* enfrentam pressão em relação ao seu método de ensino e gestão da classe; 14 (24,6%) responderam que *nunca* enfrentam pressão quanto ao seu método de trabalho; 10 (17,5%) professores afirmam enfrentar pressão *algumas vezes* em relação ao seu método de trabalho; 06 (10,5%) professores *frequentemente* se sentem pressionados quanto ao seu método de ensinar; e 06 (10,5%) professores afirmam que *sempre* enfrentam *muita* pressão em relação ao seu método de ensinar e gerir a classe de alunos.

Com relação a *comprometer-se com o ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula*, 31 (54,4%) professores afirmam que *sempre* estão *muito* comprometidos com o ensino e aprendizagem de seus alunos; 25 (43,9%) professores *frequentemente* estão *bem* comprometidos com o ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula; 01 (1,8%) professor(a) afirma que apenas *algumas vezes* está comprometido(a) com o ensino e aprendizagem de seus alunos.

Com respeito a *desenvolver o trabalho docente com apatia*, 21 (36,8%) professores afirmam que *nunca*, jamais sentem apatia ao desenvolver seu trabalho; 18 (31,6%) professores dizem que *raramente* sentem apatia ao desenvolver seu trabalho docente; 09 (15,8%) professores *algumas vezes* sentem-se apáticos no desenvolvimento do seu trabalho docente; 04 (7%) professores afirmam *frequentemente* sentir-se *bem* apáticos com seu trabalho; e 05 (8,8%) professores *sempre* sentem *muita* apatia ao desenvolver seu trabalho docente.

Com relação a *identificar-se profissionalmente mais como professor(a) de uma disciplina do que em ser um educador(a) completo*, 18 (31,6%) professores afirmam que *raramente* identificam-se apenas como horistas ou cumpridores de tarefas, pois estão comprometidos integralmente com a formação dos seus alunos; 16 (28%)

professores afirmam *nunca* identificar-se somente apenas como professores da disciplina, mas como educadores integralmente; 12 (21%) professores afirmam que *algumas vezes* se identificam apenas como professores e não como educadores; 06 (10,5%) professores afirmam que *frequentemente* se identificam apenas como professores de disciplinas e não como educadores comprometidos com a formação integral; 05 (8,8%) professores afirmam *sempre* identificarem-se apenas como professores responsáveis pela disciplina e não se preocupam em ser um(a) educador(a) integralmente.

Referente a *inquietar-se em observar as reações negativas dos colegas de trabalho diante das dificuldades enfrentadas*, 23 (40,3%) professores afirmam que *frequentemente* inquietam-se bastante com as reações negativas de seus colegas ante as dificuldades pelas quais passam; 16 (28%) professores afirmam que *algumas vezes* inquietam-se com reações negativas de seus colegas diante das dificuldades enfrentadas; 10 (17,5%) professores afirmam *sempre* inquietar-se muito com colegas de trabalho negativos, diante das dificuldades que enfrentam; 05 (8,8%) professores afirmam *nunca* incomodarem-se com as reações negativas de seus colegas de trabalho diante das dificuldades; 04 (7%) professores *raramente* inquietam-se com seus colegas negativos frente às dificuldades enfrentadas.

A propósito de *apresentar energia, autoconfiança, segurança e competência na tomada de decisões em relação ao 'curso' da carreira profissional escolhida*, 20 (35%) professores afirmam que *frequentemente* apresentam *boa* energia, autoconfiança, segurança e competência para tomar as decisões referentes à sua carreira profissional; 17 (29,8%) professores afirmam que apenas *algumas vezes* exibem energia, autoconfiança, segurança e competência para tomar decisões relacionadas à sua carreira profissional; 16 (28%) professores *sempre* apresentam ótima energia, autoconfiança, segurança e competência na tomada de decisões referente aos encaminhamentos de sua carreira profissional; 03 (5,3%) professores *raramente* possuem energia, autoconfiança, segurança e competência para tomar as decisões inerentes aos encaminhamentos de sua carreira profissional; e 01 (1,8%) professor(a) afirma *nunca* sentir-se confiante, com energia, segurança e competência para a tomada de decisões em sua carreira profissional escolhida.

Referente a *empenhar-se na melhoria das condições de trabalho no Colégio, buscando inovar metodologicamente e aperfeiçoar seu trabalho docente*, 28 (49,1%) professores afirmam que *frequentemente* empenham-se *bastante* na melhoria de

condições de trabalho em seu Colégio na busca de inovações metodológicas e no aperfeiçoamento pessoal profissional; 18 (31,6%) professores afirmam *sempre* se empenhar *muito* para melhorar suas condições de trabalho no Colégio, buscando aperfeiçoamentos e inovações metodológicas; e 11 (19,3%) professores afirmam que apenas *algumas vezes* se empenham na melhoria das condições de trabalho no Colégio.

No que se refere a *enfrentar dificuldades para compatibilizar as funções profissionais com a vida pessoal*, 20 (35%) professores asseguram que *raramente* possuem dificuldades em compatibilizar seu trabalho com a vida pessoal; 14 (24,6%) professores afirmam que *nunca* encontram dificuldades em compatibilizar suas funções profissionais com a vida pessoal; 13 (22,8%) professores afirmam que *algumas vezes* possuem dificuldades em ajustar sua vida profissional com a pessoal; 05 (8,8%) professores *frequentemente* encontram *bastante* dificuldades em encaixar a profissão com sua vida pessoal; e 05 (8,8%) professores *sempre* encontram *muitas* dificuldades em compatibilizar a vida pessoal com a profissional.

Quanto à *sentir-se estável na carreira docente, identificando-se totalmente com a profissão*, 23 (40,3%) professores afirmam que *frequentemente* sentem-se *bem* estáveis na profissão, identificando-se com a mesma; 16 (28%) professores *sempre* sentem-se completamente estáveis na profissão escolhida; 13 (22,8%) professores sentem-se apenas *algumas vezes* estáveis em sua carreira profissional docente; 02 (3,5%) professores *raramente* identificam-se com a profissão docente não se sentindo estáveis na mesma; e 02 (3,5%) professores *nunca* se sentem estáveis na carreira docente, não havendo identificação profissional com a mesma.

6.3.2. Discussão dos resultados da categoria: “Contribuições que as experiências de trabalho propiciaram para a carreira profissional, nos aspectos referentes a Estabilidade e Diversidade da prática docente”

Nesta categoria, encontramos algumas surpresas e estranhamentos, contraditórios, em relação às afirmações dos professores. Pois, tais as mesmas nos remetem a pensar sobre o que realmente ocorre em relação aos aspectos pontuados pelos professores, quanto às contribuições que as experiências do trabalho docente

proporcionaram na sua carreira profissional, quanto à *estabilidade e diversidade na prática docente*.

Temos que: (1) 64,9% dos professores *sempre* estão *muito* comprometidos com sua carreira profissional docente; (2) 36,8% dos professores *raramente* enfrentam pressão em relação ao seu método de ensinar e gerir os problemas da classe; (3) 54,4% dos professores *sempre* estão *muito* comprometidos com o ensino e aprendizagem de seus alunos em sala de aula; (4) 36,8% dos professores *nunca*, jamais, sentem apatia ao desenvolver seu trabalho docente; (5) 31,6% professores afirmam que *raramente* identificam-se apenas como professor “dador de aulas”, mas sim como verdadeiros educadores, comprometidos com a formação integral dos alunos; (6) 40,3% dos professores *frequentemente* inquietam-se bastante quando observam as reações negativas de seus colegas ante as dificuldades pelas quais passam no dia a dia; (7) 35% dos professores *frequentemente* apresentam energia boa, autoconfiança, segurança e competência para tomar as decisões referentes ao curso da sua carreira profissional docente; (8) 49,1% dos professores *frequentemente* empenham-se *bastante* na melhoria das condições de trabalho em seu Colégio, na busca de inovar metodologicamente e aperfeiçoar seu trabalho profissional docente; (9) 35% dos professores *raramente* possuem dificuldades em compatibilizar suas funções profissionais do trabalho, com a vida pessoal; (10) 40,3% dos professores *frequentemente* sentem-se *bem* estáveis na profissão, identificando-se totalmente com a mesma.

Desse modo, podemos afirmar que as contribuições proporcionadas pelas experiências de trabalho, aos professores, nos aspectos referentes à estabilidade profissional e a diversidade de prática na carreira profissional docente, estão relacionadas ao comprometimento com sua carreira nos aspectos gerais, bem como com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os professores afirmam, jamais sentir-se apáticos ao desenvolver o trabalho docente, e *raramente* identificam-se apenas como professores “dadores de aulas”, compatibilizando tranquilamente, o trabalho com a vida pessoal.

Aqui apontamos dois aspectos contraditórios, que nos causam estranhamento, ao analisarmos o quanto os professores da Educação Básica, no estado do RS, são sim considerados ‘horistas’, considerando que possuem carga horária de trabalho semanal quase totalmente comprometida frente aos alunos em sala de aula, sem tempo efetivo para estudar, organizar ou planejar seu trabalho

diário. Isso se constitui uma 'queixa' real, constante e recorrente por parte dos mesmos.

Outro aspecto, referente à contradição entre o percentual de afirmantes positivos, em compatibilizar a vida pessoal com o trabalho docente. O mesmo contraria as experiências e vivências cotidianas que possuímos em relação a essa situação, pois sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores em administrar sua vida pessoal com o trabalho diário, considerando horários de trabalho, tempo para a vida pessoal, família, descanso, lazer, estudos, etc.

Quando se trata de enfrentar pressões, em relação ao método de ensino e de gerenciamento dos problemas na classe, apenas alguns professores afirmam nunca se sentirem apáticos no desenvolvimento de seu trabalho, raramente enfrentando pressões e identificando-se integralmente como educadores. Um número mais expressivo de professores frequentemente inquieta-se, ao observar reações negativas dos colegas de trabalho diante das dificuldades, uma vez que apresentam boa energia, autoconfiança e segurança, com competência para desenvolver seu trabalho e tomar as decisões necessárias no curso de sua carreira profissional docente; empenham-se sempre na melhoria das condições de trabalho no colégio, aperfeiçoando-se e inovando metodologicamente, desenvolvendo um sentimento de estabilidade e identidade profissional.

❖ ***Avaliação das contribuições que as experiências de trabalho proporcionaram para a carreira profissional, nos aspectos referentes ao redelineamento da profissão docente***

Quanto aos *professores apresentarem reservas diante das propostas de mudanças curriculares por julgar-se com suficiente experiência profissional, não acreditando haver necessidade de mudanças em suas práticas, bem como na realidade educacional que vivenciam*, 21 (36,8%) professores afirmam que *raramente* possuem reservas diante das mudanças propostas, por julgar as mesmas necessárias; 16 (28%) professores apresentam *algumas vezes* reservas quanto às mudanças curriculares, afirmando não haver necessidade das mesmas; 13 (22,8%) professores *nunca* possuem reservas diante das propostas de mudanças curriculares, acreditando que as mesmas são necessárias; 06 (10,5%) professores *frequentemente* possuem bastante reservas quanto às propostas de alterações e mudanças

curriculares apresentadas; e 01 (1,8%) professor(a) *sempre* possui muitas reservas quanto às mudanças educacionais propostas e conseqüentemente em suas práticas.

Referente a *questionar-se sobre as funções que desempenham profissionalmente até o momento e a necessidade de refazer seu futuro*, 20 (35%) professores afirmam que *frequentemente* questionam-se sobre sua profissão e da necessidade de um novo recomeço profissional; 15 (26,3%) professores afirmam que *algumas vezes* sentem ser imperativo um recomeço de sua vida profissional; 13 (22,8%) professores *sempre* questionam-se sobre a função desempenhada e as escolhas profissionais realizadas, repensando seu futuro; 06 (10,5%) professores *raramente* questionam-se quanto às suas escolhas e funções desempenhadas profissionalmente; e 03 (5,3%) professores *nunca* questionam-se quanto às suas escolhas profissionais.

Em relação a *possuir incertezas quanto ao futuro profissional*, 23 (40,3%) professores afirmam que *algumas vezes* possuem incertezas sobre seu futuro profissional; 12 (21%) professores afirmam que *frequentemente* sentem-se incertezas quanto à sua profissão no futuro; 10 (17,5%) professores *raramente* possuem incertezas de suas escolhas profissionais; 09 (15,8%) professores *sempre* têm muitas incertezas em relação ao seu futuro profissional e as escolhas realizadas; e 03 (5,3%) professores *nunca* apresentam nenhuma incerteza quanto às suas escolhas profissionais.

Referente a *apresentar dúvidas se realmente pretende seguir na profissão docente*, 23 (40,3%) professores afirmam que *frequentemente* possuem muitas dúvidas se realmente irão se manter na profissão docente; 16 (28%) professores afirmam que *sempre* possuem dúvidas se seguirão na profissão docente; 13 (22,8%) professores afirmam que *algumas vezes* possuem dúvidas se permanecerão na profissão docente; 02 (3,5%) professores *raramente* possuem incertezas quanto a permanecer na docência; e 02 (3,5%) professores *nunca* apresentaram dúvidas se irão seguir adiante na carreira profissional docente.

Quanto a *não encontrar sentido no trabalho desenvolvido e aguardar apenas pela aposentadoria*, 35 (61,4%) professores afirmam que *nunca* pensaram em seu trabalho e profissão como não possuindo sentido; 11 (19,3%) professores dizem que *raramente* vêm seu trabalho e profissão como sem sentido; 10 (17,5%) professores afirmam *algumas vezes* não ter sentido o trabalho que desenvolvem, pois os mesmos

estão apenas aguardando a aposentadoria; e 01 (1,8%) professor(a) *sempre* pensa não haver sentido seu trabalho desenvolvido.

A avaliação realizada pelos professores referente às *contribuições que as experiências de trabalho proporcionaram para sua carreira profissional, em relação ao redelineamento da profissão docente*, mostra: (1) 36,8% dos professores raramente possuem reservas diante das mudanças curriculares propostas pela mantenedora, por julgar as mesmas necessárias, não se detendo à argumentação de que não há necessidade de mudanças em sua prática, pois sua experiência profissional é suficiente; (2) 35% dos professores afirmam frequentemente questionar-se sobre sua profissão e a necessidade de um novo recomeço, refazendo-a; (3) 40,3% dos professores afirmam que algumas vezes possuem incertezas em relação a seu futuro profissional; (4) frequentemente 40,3% dos professores, apresentam dúvidas se realmente pretendem seguir na carreira e manter-se na profissão docente; (5) 61,4% dos professores afirmam que sempre pensaram em seu trabalho e profissão como havendo sentido, sem se preocupar com aposentadoria.

Sob nosso ponto de vista, as evidências indicam que as contribuições proporcionadas aos professores pelas experiências adquiridas por meio do trabalho docente na carreira profissional, bem como as influências no redelineamento da profissão, refletem na afirmação de poucos professores. Diante das declarações dos professores, alguns profissionais raramente apresentam reservas na presença de mudanças curriculares propostas, mas algumas vezes possuem incertezas quanto ao seu futuro profissional e, frequentemente questionam-se sobre a necessidade de um novo recomeço profissional, manifestando dúvidas se haverá seguimento na carreira profissional docente. Diante disso, grande parte dos professores afirmam sempre considerar seu trabalho relevante, que dá sentido às suas vidas, jamais se preocupando quando a aposentadoria irá chegar.

❖ ***Contribuições que as experiências de trabalho propiciaram, em relação a carreira profissional docente, nos aspectos referentes à expansão e ao compromisso profissional***

A respeito de *possuir liberdade em expressar seus sentimentos, mas sem muito entusiasmo e energia*, 22 (38,6%) professores afirmam que apenas *algumas vezes*

sentem liberdade em expressar seus sentimentos, porém sem muito entusiasmo e energia; 14 (24,6%) professores *raramente* sentem-se livres para expressar seus sentimentos, não possuindo entusiasmo nem energia para isso; 13 (22,8%) professores sentem que *frequentemente* têm bastante liberdade de expressar seus sentimentos com entusiasmo e energia; 06 (10,5%) professores observam *nunca* ter liberdade, nem entusiasmo e energia para expressar seus sentimentos; e 02 (3,5%) professores notam *sempre* possuir muita liberdade para expressar seus sentimentos, com entusiasmo e energia.

Em relação ao sentimento de ter encontrado o sentido 'da' e 'na' vida profissional, 27 (47,4%) professores afirmam que *frequentemente* possuem o sentimento de ter encontrado o sentido *na e da* sua vida profissional; 17 (29,8%) professores afirmam que *algumas vezes* sentem que se encontraram profissionalmente; 07 (12,3%) professores asseguram que *sempre* possuem o sentimento de completude profissional; e 06 (10,5%) professores garantem *raramente* conseguir sentir que se encontraram profissionalmente.

Sobre reconhecer que a carreira docente não está ou foi vazia e que ao longo dela, se constituiu um(a) profissional comprometido(a) com a formação integral dos seus alunos, 24 (42,1%) professores afirmam que *frequentemente* reconhecem que sua carreira não foi vazia e que se constituíram profissionais comprometidos integralmente com a formação de seus alunos; 18 (31,6%) professores asseguram que *sempre* estão comprometidos com sua profissão e com a formação integral dos alunos; 12 (21%) professores reconhecem *algumas vezes* que sua carreira não foi vazia e que se comprometeram com apenas parte da formação de seus alunos; 03 (5,3%) professores *raramente* reconhecem que sua carreira foi vazia, mas sim se constituíram em profissionais comprometidos com a formação integral de seus alunos.

Quanto às experiências adquiridas ao longo do tempo de trabalho docente que contribuíram para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, 31 (54,4%) professores afirmaram que *frequentemente* adquiriram boas experiências ao longo de seu tempo de trabalho docente, as quais contribuíram para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos; 22 (38,6%) professores afirmam que *sempre* por meio das experiências adquiridas no trabalho, ocorreram muitas contribuições para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos; e 04 (7%) professores afirmam que apenas *algumas vezes* suas experiências contribuíram para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Alinhados à essa afirmação, *quanto às experiências adquiridas pelos professores ao longo do tempo de trabalho docente que proporcionaram aprendizagens*, 30 (52,6%) professores afirmam *sempre* ter adquirido ótimas experiências que geraram aprendizagens ao longo do seu tempo de trabalho docente; 25 (43,9%) professores afirmam que adquiriram *frequentemente* experiências profissionais cuja contribuição lhes proporcionaram aprendizagens; e 02 (3,5%) professores afirmam que apenas *algumas vezes* adquiriram experiências profissionais que renderam aprendizagens aos mesmos, ao longo do tempo de desenvolvimento do trabalho docente.

Ordenadamente, *as contribuições que as experiências de trabalho proporcionaram aos professores em relação à carreira profissional docente, relativas à expansão e ao compromisso profissional*, asseguram que: (1) 38,6% professores apenas *algumas vezes* sentem liberdade em expressar seus sentimentos, porém sem muito entusiasmo e energia; (2) 47,4% professores *frequentemente* possuem o sentimento de ter encontrado o objetivo *na e da* sua vida profissional; (3) 42,1% professores *frequentemente* reconhecem que sua carreira não foi vazia e que ao longo dela se constituíram profissionais comprometidos integralmente com a formação de seus alunos; (4) 54,4% dos professores adquiriram *frequentemente* boas experiências, as quais contribuiram para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos; (5) 52,6% dos professores *sempre* adquiriram ótimas experiências que geraram aprendizagens ao longo do tempo de trabalho docente.

De tal modo, relacionando as temáticas que compõem e caracterizam essa categoria, podemos assegurar, quanto à expansão e compromisso profissional docente, que as contribuições mais significativas proporcionadas pelas experiências de trabalho docente na carreira profissional, foram as que geraram maiores aprendizagens ao longo do tempo de trabalho, colaborando com a melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; reconhecem que sua carreira profissional não foi em vão, pois os fez constituírem-se profissionais comprometidos com a formação integral de seus alunos, cujo sentimento é o de descobrir-se na vida profissional, identificando-se integralmente com a mesma. Enquanto, para outros professores, algumas vezes, o sentimento é de pouco entusiasmo, bem como pouca energia na profissão, sem liberdade de expressar-se livremente.

Para as duas categorias a seguir, as informações procedem das falas dos professores, por meio da entrevista do tipo grupo focal e das questões abertas do instrumento questionário. Nessas questões, buscamos respostas que atendessem as dúvidas e indagações, quanto às experiências e aprendizagens adquiridas pelos professores ao longo do tempo de trabalho docente e, quais contribuições essas experiências ocasionaram para o crescimento profissional de sua prática docente.

❖ ***Aprendizagens e experiências adquiridas pelas professoras e professores ao longo do tempo de trabalho na profissão docente***

Nesta categoria, definida *a priori*, realizamos uma primeira classificação por aproximação de respostas, as quais foram identificadas e classificadas em uma tabela, sendo selecionadas criteriosamente de acordo com a *sub categoria* surgida, *a posteriori*. Assim, na tabulação (Apêndice 6) são identificadas por diferentes cores, e posteriormente, reagrupadas para melhor organizá-las em sequência na tabela, com as referidas correspondências às falas dos professores.

Evidenciamos no texto a seguir, as *sub categorias* encontradas nas falas dos professores, quando questionados sobre quais aprendizagens e experiências adquiriram ao longo do tempo de trabalho docente. Os mesmos apontam que aprenderam a:

- *Fortalecer a empatia pelos alunos, desenvolvendo o trabalho sem julgamentos e com paciência, como consequência o aperfeiçoamento das relações interpessoais com eles.*

Humanidade, novo jeito de olhar, empatia, não emitir julgamentos. (Pf1CEMR)

Aperfeiçoamento das relações interpessoais e empatia. (Pf22CEMR)

Mais paciência, domínio de conteúdo e aprendizagem de relações interpessoais. (Pf15CEMR)

Maleabilidade em aula, paciência e empatia. (Pf28CEMR)

Paciência, empatia e comprometimento. (Pf29CEMR)

- *Olhar e conhecer os alunos individualmente, interagindo sempre com os mesmos, aprendendo a ouvi-los para identificar suas dúvidas e seus anseios, no intuito de ajudá-los a encaminhar-se na vida e em seus propósitos.*

São muitas as experiências e aprendizagens adquiridas durante a minha trajetória como professor. Percebi durante este tempo que devemos olhar o aluno individualmente, mesmo que isso seja quase impossível, e que o processo de avaliação também deveria ser organizado nestes moldes. Outro aspecto que julgo importante na aprendizagem, é de que professor deve desenvolver um vínculo com os seus alunos, isso facilita e abre caminho para uma aprendizagem significativa. (Pf3CEMR)

Aprendi a trabalhar com a individualidade das pessoas, tanto colegas como alunos. Desenvolvi muita paciência e diplomacia para lidar com os colegas, com os alunos e sua família também. Aprendi que a escola pública possui diversas dificuldades e, com isso, aprendi a “me virar” com o que a escola e o Estado nos disponibilizam. (Pf3IELGPV)

Conhecer mais os alunos. (Pf16CEMR)

Conhecer o estudante como um todo, como pessoa que pensa e sente, buscando junto ao mesmo o crescimento pessoal ajudando o mesmo na busca de um futuro melhor, ou, simplesmente ajudando-os em escolhas profissionais, ou parando no corredor para escutar duas dúvidas e anseios. (Pf23CEMR)

A ouvir sempre (em todos os momentos) os meus alunos. Valorizar. (Pf2IELGPV)

- *Transformar a prática docente na sala de aula, a partir do estudo e atualização constantes, permanentes, por meio da formação autônoma e continuada dos professores.*

Acredito que a experiência ao longo dos anos ajudou a transformar minha prática docente, conseguindo ter uma maior percepção. (Pf2CEMR)

São muitas, especialmente, conhecer pela experiência os estudantes e as práticas educativas. Estudar sempre e manter-se sempre criativo é uma necessidade. (Pf3CEEMPMR)

A necessidade de estudo permanente – atualização. (Pf4CEEMPMR)

A necessidade de estudar (formação permanente) e de realizar o trabalho em sala de aula de maneira crítica, em que os estudantes são desafiados à apreensão dos conceitos centrais dos conteúdos da disciplina, articulados aos conceitos de outras disciplinas e áreas de conhecimento. Os interesses, as características, a diversidade, enfim, as gerações do século XXI são muito diferentes e isso exige muito dos(as) professores(as) em sala de aula. Para tanto, acredito na necessidade de o(a) professor(a) estudar, retomar a vida na universidade, participar de grupo de pesquisa, de projetos, enfim, não desvincular o trabalho em sala de aula do estudo. (Pf5CEEMPMR)

- *Ampliar sua percepção profissional, aprimorando novos e variados métodos, e estratégias de abordagem dos conteúdos de ensino e aprendizagem, melhorando o interesse e a compreensão dos alunos nos assuntos estudados.*

Buscar e aprimorar métodos e formas de comunicação e expressão é sempre útil e necessário. (Pf4CEMR)

Além de ter exemplos práticos, de aplicação da disciplina, em diversas áreas do conhecimento, também adquiri habilidades de descobrir através do olhar do aluno, a ver se o assunto abordado é de seu interesse. (Pf5CEMR)

As várias formas de abordagens de conteúdos. (Pf7CEMR)

Como avaliar, como deixar as aulas mais interessantes. (Pf6IELGPV)

- *Desenvolver o trabalho docente com entusiasmo, sensível às prioridades e necessidades dos alunos, na busca do diálogo por meio de uma linguagem compreensível, que os permita questionar e esclarecer suas dúvidas.*

A usar uma dose adequada de entusiasmo, a estar sensível às necessidades dos alunos, a estabelecer uma linguagem clara e atraente, a manter o espaço das dúvidas, contradições e discordâncias, todos os dias se aprende com os alunos muitas vezes mais do que se ensina o lado bom de ser professor é esta troca de experiências com os jovens o conhecimento é um processo se constrói ao longo da disciplina. (Pf6CEMR)

Que por mais que você se dedique à instituição que você trabalha, não há muita valorização e nem reconhecimento. Há muitas intrigas, picuinhas e individualismo. Há mais valorização por parte dos alunos. (Pf2CEEMPMR)

- *Apresentar a sala de aula como um espaço de diálogo, que propicia as trocas de experiências e conhecimentos, na relação dual entre aluno-professor e professor-aluno.*

A troca de conhecimentos, Controle de Classe, Gerenciamento do tempo, Resolução de conflitos. (Pf8CEEMPMR)

Aprendo todos os dias com a prática docente. (Pf7IELGPV)

Principalmente as que estão relacionadas as relações e amadurecimento pessoal. (Pf1CEEMPMR)

Muitas e em todos os sentidos. Trocas de experiências com os alunos. Através da bagagem que eles trazem e muitas vezes nos surpreendendo com bastante cultura e interesse por assuntos tratados em sala de aula. Relacionamento de amizade. E trabalho diferenciado com alunos especiais me fizeram ter uma compreensão maior do que é “ensinar” realmente. Aprendi muito com esse trabalho e me senti muito feliz com a troca. (Pf25CEMR)

- *Planejar as atividades didáticas como forma de adquirir novos conhecimentos, desenvolvendo estratégias de ensino que possibilitam a melhoria da compreensão e aprendizagem pelos alunos.*

Quanto mais você planeja seus conteúdos mais conhecimento você vai construindo. (Pf9CEMR)

Planejar uma atividade ou conteúdo temos que pensar sempre em uma estratégia na qual tenha sempre a melhor compreensão do aluno, ou seja, se pôr no lugar dele. (Pf10CEMR)

- *Aperfeiçoar o trabalho docente, com carinho e afeto, gerando sentimentos de gratidão a cada aprendizagem de seus alunos, ao mesmo tempo, se constituindo profissionalmente e como indivíduos que fazem parte da história de vida deles.*

Na oportunidade que tiver de chegar no aluno e mostrar a ele que ele é capaz de conseguir. Quando percebe que é capaz é gratificante. (Pf11CEMR)

Entrar na sala de aula e fazer o meu melhor, com carinho e afeto, mas ensinando minha disciplina. (Pf12CEMR)

Experiências bastantes significativas quando fazemos parte da história e desenvolvimento de nossos alunos. (Pf13CEMR)

- *Respeitar a diversidade e o tempo de aprendizagem dos alunos, com muito esforço, dedicação e paciência, buscando soluções para os problemas cotidianos da sala de aula.*

Paciência/força de vontade. (Pf14CEMR)

Ao longo dos anos, aprendi a conviver com a diversidade e respeitar o tempo de aprendizagem de cada um. (Pf17CEMR)

Paciência e lentidão na explicação. (Pf18CEMR)

Melhor capacidade de interações com os alunos/busca por solução de problemas. (Pf19CEMR)

Forma de lidar com os problemas que surgem no dia a dia. (Pf21CEMR)

Respeitar o tempo do aluno em adquirir o conhecimento. Trabalho com diferentes faixas etárias de diferentes realidades. (Pf32CEMR)

- *Crescer na vida profissional e pessoal, por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo de atuação na docência e das atualizações profissionais constantes, as quais geraram inovações e outras possibilidades metodológicas, envolvendo o uso de tecnologias.*

Foi um processo onde fui adquirindo as minhas aprendizagens, desde a questão cognitiva. Além dela surgiu também, o domínio afetivo, a prática de mediador e a construção do conhecimento. (Pf11ELGPV)

Conhecimento adquirido. (Pf20CEMR)

Inovação, uso de tecnologias na sala de sala, uso de games no ensino e aprendizagem de língua inglesa, interação e aprendizagem colaborativa. (Pf24CEMR)

Relacionar-me com diferentes cenários e necessidades. (Pf26CEMR)

Flexibilidade. (Pf27CEMR)

Durante o tempo de profissão docente tive um crescimento profissional e pessoal muito grande. (Pf31CEMR)

Como nos posicionarmos em sala de aula diante de inúmeras pessoas com pensamentos diferentes, usar melhor as tecnologias, estar disposto a mudar as nossas metodologias ao longo dos anos. (Pf4IELGPV)

Os aspectos principais ou sub categorias, pontuadas anteriormente, representam as 'descobertas' evidenciadas e constatadas, a partir das falas dos professores. Desse modo, sistematizamos os dez aspectos principais, apresentados pelos professores nessa categoria, sem discuti-las ou analisá-las nesse momento, em decorrência do nosso tempo.

Assim, as *aprendizagens e experiências adquiridas pelas professoras e professores, ao longo do seu tempo de trabalho e profissão docente, são:*

1. *Fortalecer a empatia pelos alunos no desenvolvimento do trabalho, com paciência e sem julgamentos;*
2. *Olhar e conhecer os alunos individualmente, interagindo sempre com os mesmos;*
3. *Transformar a prática docente em sala de aula a partir do estudo e atualização permanentes, constantes;*
4. *Ampliar a percepção profissional dos professores, para e no aprimoramento de novos e variados métodos e estratégias de abordagem dos conteúdos de ensino e aprendizagem;*
5. *Desenvolver o trabalho docente com entusiasmo, sensível às prioridades e necessidades dos alunos;*
6. *Apresentar a sala de aula como um espaço de diálogo, que propicia as trocas de experiências e conhecimentos;*
7. *Planejar as atividades didáticas, como uma maneira de adquirir novos conhecimentos;*
8. *Aperfeiçoar o trabalho docente, com carinho e afeto, gerando sentimento de gratidão quando os alunos conseguem aprender;*
9. *Respeitar a diversidade e o tempo de aprendizagem dos alunos, com esforço, dedicação e paciência;*
10. *Crescer na vida profissional e pessoal, por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo de atuação na docência e das atualizações profissionais constantes.*

❖ ***Contribuições que as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do tempo de trabalho proporcionaram para o crescimento profissional na docência***

Esta categoria, definida a *priori*, a partir das respostas obtidas, realizamos a primeira classificação por aproximação temática. As respostas foram identificadas de acordo com a *subcategoria* que surgia, a *posteriori*, separadas na tabulação por diferentes cores em sequência, com as devidas correspondências na tabela e coluna da sub categoria.

Evidenciamos, na sequência, as *subcategorias* descobertas nesta categoria, por meio das falas dos professores, os quais foram questionados sobre quais contribuições as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do tempo de trabalho docente, proporcionaram para seu crescimento profissional. Apontam:

- *O sentimento de satisfação com o crescimento humano e profissional, quando o trabalho didático desenvolvido é significativo para o aluno, a partir da avaliação constante das situações cotidianas de sala de aula.*

Cresço na medida em que percebo que meu trabalho em sala de aula reflete em uma aprendizagem significativa e quando os alunos veem sentido naquilo que é ensinado. (Pf1CEMR)

O crescimento profissional como docente provém da análise das situações do dia a dia. Com isto é possível avaliar e melhorar o resultado assim que uma situação parecida ocorrer. (Pf8CEMR)

Fizeram-me crescer como ser humano. (Pf29CEMR)

Foi muito importante para o meu crescimento profissional. (Pf21ELGPV)

- *Desenvolver novas técnicas e estratégias para motivar os alunos a gostar de estudar, acreditando em suas capacidades.*

Através de estudos e experiências realizadas com alunos. (Pf2CEMR)

Ao longo de décadas, aprendi diversas técnicas e formas de motivar o aluno a gostar da área em estudo. (Pf3CEMR)

Tirando o foco de mim e dos meus conhecimentos/visões para buscar estratégias que me levem até onde o meu aluno está e onde ele onde ele precisa da minha palavra, postura e exemplo. (Pf4CEMR)

A prática em sala de aula. (Pf6CEMR)

Sim, para compreender e buscar ajudá-los. (Pf13CEMR)

- *Ensinar como estímulo à pesquisa, e a pesquisa contribui na construção do conhecimento, num aprendizado constante com os alunos e com as experiências cotidianas, que colaboram para desenvolverem suas potencialidades.*

Se ensina porque se pesquisa e se pesquisa para buscar algo para ensinar, logo o conhecimento está em constante construção. (Pf5CEMR)

Aprendemos com os alunos, também. (Pf7CEMR)

Todo dia é um aprendizado, cada turma é diferente, cada aula é diferente. Às vezes você erra, às vezes você acerta. Temos sempre que procurar melhorar e não desanimar. Vejo o aluno desanimado e nós temos que ser exemplo para eles. (Pf9CEMR)

Aprendi a ver no outro um ser humano capaz de transformar a sua e a minha realidade de vida. (Pf12CEMR)

As experiências diversas, contribuíram para que eu pudesse confiar e acreditar nas potencialidades dos meus alunos, cada um tem o seu brilho. (Pf14CEMR)

Na realidade a gente aprende mesmo é no dia a dia da sala de aula e no convívio grupal. (Pf2CEEMPMR)

Contribuíram, no sentido de saber que quem ensina, ou tenta, também aprende. (Pf11ELGPV)

- *A certeza de ter realizado a melhor escolha profissional, qualificando-se sempre para aprimorar o trabalho docente, com o intuito de motivar os alunos em seus estudos.*

Para que eu possa a cada dia me tornar uma profissional melhor. Embora tenha pouco incentivo governamental. (Pf10CEMR)

Fazer melhor meu trabalho/gosto do que faço. (Pf11CEMR)

Motivando os alunos. (Pf15CEMR)

Me fizeram buscar aulas mais motivantes e que atraíam mais a atenção dos meus alunos. (Pf16CEMR)

Certeza da profissão. (Pf17CEMR)

Essas experiências me propiciam olhar para o estudante como pessoa, me propiciam olhar sempre para minha prática pedagógica buscando sempre melhorar, sabendo que sempre podemos fazer melhor, estudando, trabalhando em conjunto com os estudantes. (Pf20CEMR)

- *Maior maturidade e autonomia no trabalho desenvolvido, conquistados por meio dos estudos, propiciando segurança para efetuar mudanças metodológicas quando necessárias e diversificando métodos de ensino e aprendizagem com os alunos.*

Para um amadurecimento pessoal, profissional e fazendo com que esteja sempre aberta para um novo jeito de aprender e ensinar. (Pf22CEMR)

Contribuíram para que eu tenha mais segurança e autonomia na minha prática docente. (Pf18CEMR)

Aumentando minha diversidade de métodos de ensino. (Pf29CEMR)

Contribuíram de forma significativa, pois melhoraram a minha forma de ensinar. (Pf51ELGPV)

Com muito estudo e formação pedagógica! (Pf21CEMR)

- *O respeito à individualidade de aprendizagem dos alunos, considerando o tempo e a maturidade para aprender, possibilitadas aos mesmos pelo protagonismo no seu processo de aprendizagem, bem como para que possam sentir-se à vontade para emitir julgamentos e opiniões acerca de suas situações de aprendizagem.*

Me deu a possibilidade de respeitar a individualidade e o tempo de cada um. (Pf24CEMR)

Principalmente na questão de trabalho em equipe, respeitando as opiniões de colegas e alunos. (Pf28CEMR)

Credibilidade frente aos alunos. (Pf19CEMR)

Ao se colocar no lugar do outro, a percepção do ensino-aprendizagem se torna mais visível. (Pf25CEMR)

Essa necessidade de conhecer o outro, como ele aprende, e também estudar, sempre me propiciou caminhos de felicidade e crescimento. (Pf3CEEMPMR)

Acredito que essa aprendizagem (ter paciência, ter empatia e ter comprometimento), adquirida na docência, seja a base de um bom trabalho. O aluno é protagonista no processo em que o educador é um orientador do seu conhecimento. (Pf26CEMR)

Satisfação. (Pf27CEMR)

- *O estudo e a qualificação profissional constantes, que proporcionaram a criação de novas metodologias de ensino, a partir da necessidade de aprendizagem dos alunos.*

Exigem um aprimoramento continuado. (Pf23CEMR)

Todos os dias estamos em aprendizagem, devemos estar sempre abertos para adquirir conhecimentos que nos auxiliam uma melhor aula. (Pf41ELGPV)

O convívio com adolescentes e jovens exigiu maior atenção ao estudo; necessidade de leitura atualizada e de criação de metodologias mais próximas aos interesses destes sujeitos. (Pf4CPMR)

Acredito que me possibilitaram a busca pela formação continuada, através da inserção em grupo de pesquisa na Universidade e na pós-graduação. O

trabalho em sala de aula demanda a criação de sentidos na relação com os estudantes e com o conhecimento e sem o processo de reflexão, que se desenvolve mediante a teoria, da professora. (Pf5CPMR)

- *A sobrevivência na profissão docente, com a certeza de que tudo muda, nada é estático, e que as experiências, muitas vezes, são apenas uma maneira de resistir na profissão.*

Me ensinaram a contar antes de responder, ter empatia, saber que amanhã tudo pode mudar! (Pf1CEEMPMR)

Essas experiências me fazem sobreviver na profissão, não que isso tenha me acrescentado algo profissionalmente. (Pf3IELGPV)

Em síntese, *as contribuições que as experiências e aprendizagens adquiridas pelos professores, ao longo do tempo de trabalho docente, proporcionaram para o crescimento profissional, apontadas pelo estudo, foram:*

1. *A satisfação e o crescimento humano e profissional, quando o trabalho didático desenvolvido é significativo para o aluno;*
2. *O desenvolvimento de novas técnicas e estratégias para motivar os alunos a gostar de estudar;*
3. *O ensino como estímulo à pesquisa, e a pesquisa contribuindo na construção do conhecimento, num aprendizado constante com os alunos e com as experiências cotidianas;*
4. *A certeza de ter realizado a melhor escolha profissional, qualificando-se sempre para aprimorar o trabalho docente;*
5. *O trabalho desenvolvido com maior maturidade e autonomia, conquistados pelo estudo, propiciando segurança para efetuar mudanças metodológicas, quando necessárias;*
6. *O respeito à individualidade de aprendizagem dos alunos, considerando o tempo e a maturidade para aprender, possibilitando aos mesmos o protagonismo no seu processo de aprendizagem;*
7. *O estudo e a qualificação profissional constantes, os quais proporcionararam a criação de novas metodologias de ensino;*
8. *A sobrevivência na profissão docente, com a certeza de que tudo muda, nada é estático.*

Salientamos que nas categorias finais, não faremos discussões aprofundadas em relação aos últimos aspectos, devido ao tempo/prazo para a conclusão deste relatório final de pesquisa. Tampouco, apontamos mais elementos que possam corroborar com as afirmações apresentadas, pois deixaremos esta tarefa para as publicações decorrentes dos estudos e discussões que realizaremos posteriormente.

6.4. ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

6.4.1. Quarta questão de pesquisa

Nesta seção, abordamos os elementos que caracterizam as crenças de Autoeficácia dos professores de Ensino Médio (EM) no planejamento e desenvolvimento do trabalho docente. Apontamos aspectos ou critérios, que se referem à *eficácia pessoal dos professores*, a partir de 03 categorias definidas *a priori*, caracterizadas pelos resultados evidenciados na pesquisa, buscando elementos que possam qualificar o **planejamento da prática docente e as crenças dos professores no desenvolvimento do seu trabalho**, bem como **apontar profissionais que serviram de modelos aos professores**, ao longo do processo de formação e constituição docente.

Após, realizamos a avaliação das afirmações, a partir das respostas apresentadas de acordo com a escala *Likert*, a qual está composta neste estudo por cinco (05) pontos, podendo variar positivamente na ordem crescente, do menor para o maior, ou na ordem decrescente, do maior para o menor, sendo atribuídos os conceitos representados a seguir, respectivamente: (1) *nunca*, (2) *raramente*, (3) *algumas vezes*, (4) *frequentemente* e (5) *sempre*; ou na ordem decrescente. Nesta questão, buscamos realizar uma análise, sistematizando todas as afirmações por blocos, ao final de cada uma das duas primeiras categorias, apresentadas no quadro do Apêndice G.

❖ **Planejamento da prática docente**

Iniciamos com a afirmação referente ao *planejamento e utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas nas aulas, considerando as diferenças individuais dos alunos*, 32 (56,2%) professores alegam que *frequentemente* utilizam estratégias diferenciadas *muito boas* para seus alunos, individualmente, considerando suas diferenças, 12 (21%) professores responderam que *algumas vezes* utilizam boas e diferenciada estratégias de ensino com seus alunos; 09 (15,8%) professores afirmaram que *sempre* utilizam *ótimas* estratégias de ensino; 02 (3,5%) professores responderam que *raramente* utilizam estratégias de ensino diferentes; e 01 (1,8%) professor(a) respondeu que *nunca* utiliza estratégias diferentes.

Referente à *escolha do melhor método e estratégia de ensino para os alunos, de acordo com a percepção que os professores possuem da aprendizagem de cada um ou do grupo de alunos*: 36 (63,2%) professores responderam que *frequentemente* escolhem um método ou estratégia de ensino *muito bom*; 11 (19,3%) professores responderam que *algumas vezes* escolhem um *bom* método ou estratégia de ensino; 08 (14%) professores *sempre* escolhem um *ótimo* método ou estratégia de ensino; e 02 (3,5%) professores *raramente* escolhem o melhor método ou estratégia para ensinar seus alunos, considerando a percepção que possuem de cada um deles ou de todo grupo de alunos.

Nesse item, entendemos *método como metodologia ou procedimento* de ensino e, *estratégia como a tática* adotada pelos professores para desenvolverem as diferentes atividades de ensino, resultando em aprendizagem significativa para os alunos. Assim, evidenciamos haver proximidade nas afirmações desse item com o anterior, pois ao analisarmos as respostas dos professores, 63,2% deles afirmam *frequentemente* escolher o melhor procedimento e estratégia de ensino para seus alunos e, 56,2% professores alegam *frequentemente* planejar e utilizar estratégias diferenciadas com seus alunos, individualmente, considerando suas diferenças, qualificamos ambas as afirmações como positivas.

Constata-se assim, em linhas gerais, haver consenso entre os dois itens referentes ao planejamento da prática docente, pois compreendemos que planejar implica direcionar os melhores caminhos a seguir, por meio da escolha dos mais adequados métodos e estratégias de ensino, os quais venham resultar em aprendizagem significativa para os alunos. As estratégias de aprendizagem são

conceituadas na literatura, como ações mentais e comportamentos com os quais o aluno se envolve durante a aprendizagem, facilitando a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando e qualificando o processo; outros autores definem estratégias “[...] as definem como sequências integradas de procedimentos ou atividades escolhidas com os objetivos de facilitar e tornar mais eficientes a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação” (PERASSINOTO *et al*, 2013, p. 351, §2).

Em relação a *planejar métodos com diferentes abordagens e explicações do mesmo conteúdo, quando os alunos não entendem a explicação inicial*, 35 (61,4%) professores responderam que *frequentemente* planejam *muito bons* métodos ou formas diferentes de abordagens de explicação de um mesmo conteúdo; 14 (24,6%) professores afirmam *sempre* planejam *ótimos* métodos com diferentes abordagens; 06 (10,5%) professores *algumas vezes* planejam *bons* métodos; e 02 (3,5%) professores *raramente* planejam diferentes métodos ou formas de explicação de um mesmo conteúdo, o que, de acordo com nossa escala, considera-se *ruim*.

Quanto à *condução das aulas com calma e serenidade, para que os alunos possam ter uma boa compreensão das atividades de ensino e aprendizagem propostas*, 29 (58,9%) professores responderam que *frequentemente* administram *muito boas* aulas com calma e serenidade, 24 (42,1%) professores *sempre* conduzem *ótimas* aulas; e 04 (7%) professores responderam que apenas *algumas vezes* conduzem *boas* aulas com calma e serenidade.

Nos dois aspectos anteriores, as situações apresentadas estão diretamente relacionadas, havendo uma maior proximidade entre os percentuais de respondentes nos itens da escala no resultado positivo, não ocorrendo um distanciamento entre a melhor e a pior afirmação. Consideramos ambos os resultados *muito bons*, pois 61,4% dos professores afirmaram que *frequentemente* planejam métodos ou formas diferentes de abordagens ou para explicação de um mesmo conteúdo, sendo que 58,9% dos professores, frequentemente conduzem suas aulas com calma e serenidade.

Como o encaminhamento das aulas, depende diretamente da realização de planejamento por parte dos professores, entendemos que organizar e planejar métodos ou formas de abordagens diferentes para explicar o mesmo conteúdo, ocasiona uma maior segurança. Bem como, melhores condições aos professores para

conduzirem suas aulas com calma e serenidade, e que os alunos possam ter uma melhor compreensão das atividades de ensino e aprendizagem previstas. Essa afirmação, reduz, conseqüentemente, a necessidade de diferentes abordagens e explicações para um mesmo conteúdo, devendo permanecer previstas nos planos de aula dos professores para, *se e quando* necessário, fazer uso das mesmas.

Quanto à *conseguir com que os alunos superem a falta de ânimo e vontade para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem propostas*: 30 (52,6%) professores responderam que *frequentemente* conseguem motivar *muito bem* seus alunos, superando a falta de ânimo e vontade; 20 (35%) professores conseguem *algumas vezes* fazer os alunos superar *bem* a falta de ânimo e vontade; 05 (8,8%) professores *sempre* conseguem fazer com que os alunos superem a falta de ânimo e vontade, para desenvolver *ótimas* atividades de ensino e aprendizagem propostas; e 02 (3,5%) professores *raramente* conseguem superar a falta de ânimo e vontade dos alunos, desenvolvendo assim atividades *ruins*.

Cabe aos professores, como sua tarefa, motivar os alunos na superação, sendo a primeira tarefa de despertar o aluno para o aprender. De acordo com Bzuneck (2009), o professor deve recuperar os alunos desmotivados, ou orientar no caminho correto os alunos que apresentam algum tipo de motivação diagnosticada como distorcida.

A segunda função dos professores é preventiva e de caráter permanente, salienta o autor,

[...] pois essa ação tem como foco toda a classe ao longo de todo o ano letivo, implantando e mantendo otimizada a motivação para aprender. Trata-se de um trabalho complexo, que exige conhecimentos, habilidades e muito senso de comprometimento com a educação. (MAIESKI *et al* 2013 *apud* BZUNECK, 2009; GOYA & colaboradores, 2008; p. 55, §4-5).

Em relação a *planejar momentos/espços durante as aulas, para que os alunos façam perguntas esclarecedoras referente às suas dúvidas*, 28 (49,1%) professores responderam que *frequentemente* planejam *muito bons* momentos; 26 (45,6%) professores afirmam *sempre* planejar *ótimos* espaços e momentos para esclarecer dúvidas dos alunos; e 03 (5,3%) professores responderam que apenas *algumas vezes* planejam *bons* momentos durante suas aulas para perguntas e esclarecimento de dúvidas.

Nos dois aspectos anteriores, nota-se uma proximidade dos percentuais de respondentes, indicando fortemente que a maioria dos professores consegue planejar e, conseqüentemente, incluir espaços durante suas aulas para que os alunos possam perguntar e esclarecer suas dúvidas. As situações apresentadas estão diretamente relacionadas, uma vez que se referem às estratégias para motivar os alunos em aprender, conectadas com a motivação do professor em planejar e desenvolver atividades de ensino e aprendizagem para seus alunos.

Desse modo, o aluno se dispõe a aprender quando é desafiado. Mas, o que os estimula para o aprender são as atividades, em que possam ser protagonistas, interagir com seus colegas, aprender fazendo, perguntar e esclarecer suas dúvidas, sempre com o devido acompanhamento e orientação de seus professores.

Com relação a realizar *adaptações nos conteúdos de ensino, sem um prévio planejamento ou uma troca conjunta com os colegas de componente/disciplina ou com a equipe de coordenação*, 15 (26,3%) professores responderam que *raramente* realizam adaptações sem antes conversar e planejar com seus colegas de disciplina; 13 (22,8%) professores responderam que *algumas vezes*, realizam as adaptações sem um prévio planejamento; 12 (21%) professores responderam que *frequentemente*, realizam adaptações sem conversar com seus colegas ou coordenação; 09 (15,8%) professores *nunca* o fazem; e 08 (14%) professores *sempre* fazem adaptações sem planejamento e/ou troca com os colegas e coordenação pedagógica.

Nesse aspecto, as respostas consideradas positivas seguem a escala inversa, ou seja, o *nunca* representa a resposta mais positiva, ótimo ou ideal, e o *sempre* a mais negativa, péssimo; partimos do princípio que ela responde como os professores procedem e se comportam em relação ao trabalho coletivo, de planejamento e organização das atividades de ensino e aprendizagem para seus alunos, com o grupo de colegas e, em relação às orientações fornecidas pela equipe de coordenação pedagógica. Assim, os resultados para essa afirmação nos mostram a ocorrência de uma variedade de respostas dos professores, considerando que os percentuais estão muito próximos nos cinco itens da escala, não havendo maioria significativa que se destaque em nenhum dos níveis escolhidos.

Pois, 26,3% dos professores afirmam *raramente* realizarem adaptações nos conteúdos, sem antes conversar e planejar com seus colegas de disciplina ou mesmo comunicar à coordenação pedagógica, qualificamos como *muito bom*, mesmo com

um percentual baixo; contrariando essa afirmação, que 21% dos professores *frequentemente* realizam mudanças ou adaptações nos conteúdos de ensino e aprendizagem sem efetuar troca com seus colegas de disciplina, resultado que consideramos *ruim*; e 15,8 % dos professores *nunca* o fazem sem consultar os colegas, resultado qualificado como *ótimo*, mesmo para um baixo percentual de respondentes; em contraponto, 14% dos professores *sempre* fazem adaptações sem conversar com colegas ou equipe pedagógica, o que qualificamos como um resultado *péssimo*, em resposta a este item.

6.4.2. Discussão dos resultados da categoria “Planejamento da prática docente”

Os elementos que caracterizam as crenças de auto eficácia dos professores de Ensino Médio, em relação ao planejamento de sua prática docente, sob nosso ponto de vista, pertencem ao conjunto das práticas cotidianas, como próprias e inerentes à função docente. Fazem parte desse grupo, os aspectos considerados essências e discorridos ao longo do texto anteriormente, exceto o último; nesse sentido, destacamos: (1) *planejar e utilizar diferentes estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas, considerando as diferenças individuais dos alunos*; (2) *escolher o melhor método e estratégia de ensino para os alunos, de acordo com a percepção que os professores possuem da aprendizagem de cada um ou do grupo de alunos*; (3) *planejar métodos com diferentes abordagens e explicações do mesmo conteúdo, quando os alunos não entendem a explicação inicial*; (4) *conduzir as aulas, com calma e serenidade, para que os alunos possam ter uma boa compreensão das atividades propostas para o ensino e aprendizagem*; (5) *conseguir com que os alunos superem a falta de ânimo e vontade para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem*; (6) *planejar momentos/espços durante as aulas, para que os alunos formulem perguntas esclarecedoras referente às suas dúvidas*; (7) *realizar adaptações nos conteúdos para ensinar, sem um prévio planejamento ou uma troca conjunta com os colegas de componente/disciplina ou com a equipe de coordenação pedagógica*.

O planejamento da prática docente abrange todo o conjunto de ações, que se inter-relacionam quase sequencialmente, implicando em planejar métodos e estratégias de ensino, com o objetivo de estimular as diferentes capacidades dos alunos para aprender; excetua-se a última afirmação, a qual para ser considerada

ideal deveria ser uma afirmação contrária, remetendo-nos a pensar que o planejamento é uma troca, constante, para um quarto (1/4) do grupo de professores e seus pares, envolvidos na organização do processo de ensinar e aprender. Partimos do pressuposto que aprender é o objetivo de ensinar e, para tanto, se faz necessário articular ao mesmo tempo todas essas ações, as quais envolvem: programar, elaborar, orientar, verificar a aprendizagem dos alunos, avaliar e reavaliar constantemente, considerando as particularidades próprias de cada um dos alunos.

As atividades planejadas necessitam desafiar os alunos a realizá-las, com níveis diferentes de entendimento e compreensão, os permitindo realizar escolhas de acordo com seu ritmo de aprendizagem, bem como que ocorra alternância entre atividades individuais e em grupo. Para Moreira (2008), a base da prática docente está alicerçada no diálogo com os alunos, caracterizando a sala de aula como um espaço de interação, onde se estabelecem as relações entre professor e aluno, do tipo ativa, afetiva e reflexiva; que envolve os estados emocionais e a criatividade, para a construção conjunta do conhecimento, com vistas à formação integral dos alunos, em uma dialética constante.

As ações pertinentes ao professor, de acordo com Maieski *et al* (2013), passam pela utilização de métodos que propiciam: ao aluno a oportunidade de realizar escolhas, promovendo o apoio às ideias, o pensamento individual e os ritmos pessoais de desempenho; os resultados individuais na avaliação, em oposição às comparações, para demonstrar o esforço e o progresso de cada aluno; o erro como oportunidade de aprendizagem e revisão do trabalho realizado, na pretensão de alcançar as metas estabelecidas. Nesse sentido, diferentes autores, como Bandura, Azzi e Polydoro (2008), Bzuneck (2010), Bzuneck e Guimarães (2004), salientam a importância das atividades de aprendizagem encontrarem-se organizadas, de uma maneira que os alunos percebam seu progresso, sentindo-se eficazes e no controle da sua aprendizagem; evidenciam a relevância da percepção e do sentimento de competência e autonomia do aluno, em que ele se considere o autor de suas ações.

Nesta perspectiva,

Cabe ao professor conduzir o aluno a refletir sobre suas ações durante o processo de aprendizagem. Esse estímulo, no entanto, não significa levantar questões para que o aluno pense sozinho. O trabalho docente deve ser guiado pela interação professor-aluno a todo tempo: antes, durante e depois da realização das atividades, num processo de análise e avaliação contínua do alcance ou não da meta pretendida. (MAIESKI *et al*, 2013, p. 54, §7)

Para Goya, Bzuneck e Guimarães (2008), atualmente, a motivação é um dos maiores problemas enfrentados no campo educacional. Os autores afirmam que “[...] *professores motivados, entusiasmados tendem a influenciar seus alunos para uma aprendizagem eficaz. O contrário também é verdadeiro: professores desmotivados não são capazes de despertar em seus alunos uma aprendizagem de qualidade.*”²⁵ (MAIESKI et al, 2013, p. 55, §3)

Nesse sentido Bzuneck e Guimarães (2004) *apud* Maieski et al (2013), salientam que cabe aos professores o uso de estratégias para a motivação de seus alunos,

[...] tais como proporcionar tarefas desafiadoras e dosadas às capacidades dos alunos, pois afirmam que todo o desafio desequilibra e incentiva o trabalho mental e afugenta pensamentos de comparação com os outros. Quanto às situações de fracasso, os autores alertam que essas nunca devem ser atribuídas à falta de capacidade, pois essa atribuição acarreta a diminuição da crença de autoeficácia, um elemento importantíssimo para novas tentativas de acerto, conforme propõe a teoria Social Cognitiva. (MAIESKI et al, 2013, p. 55, §4)

Para motivar seus alunos a aprender, os professores têm duas tarefas ou funções a desempenhar,

A primeira tarefa do professor na motivação do aluno para aprender é remediadora, ou seja, o professor deve recuperar alunos desmotivados ou orientar alunos portadores de alguma forma de motivação distorcida, se assim forem diagnosticados. A segunda função dos professores é preventiva e de caráter permanente, salienta o autor. Essa ação tem como foco toda a classe ao longo de todo o ano letivo, implantando e mantendo otimizada a motivação para aprender. Trata-se de um trabalho complexo, que exige conhecimentos, habilidades e muito senso de comprometimento com a educação (BZUNECK, 2009; GOYA & colaboradores, 2008) *apud* (MAIESKI et al, 2013, p. 55, §5).

Os autores reforçam, a inegável importância do papel que a motivação dos professores exerce na motivação dos alunos para aprender.

Tanto a literatura como os resultados de pesquisas que buscam desvelar a influência que o professor exerce em sala de aula, no conjunto da mesma e em cada indivíduo pessoalmente, é notório o alcance e a repercussão de suas ações e/ou omissões. Contudo, a intervenção do professor junto a seus alunos, seja de caráter remediador ou preventivo e permanente, como sugere Bzuneck (2009; 2010), Bzuneck e Guimarães (2007) e Machado (2009), só é possível a partir do momento em que ele consegue detectar entre seus alunos

²⁵ Grifo nosso.

aqueles que apresentam comportamento motivado, para mantê-lo, ou desmotivado, para revertê-lo. (MAIESKI *et al*, 2013, p. 55, §6).

Portanto, é necessário que os professores compreendam, inicialmente, que para encantar seus alunos, tem de saber identificar o brilho em seus olhos, ao descobrir que são capazes quando deparam-se com algo novo e desafiador, despertando-os para o diferente, mesmo que pareça simples, mas que faz e traz sentido lógico para muitas situações por eles vivenciadas no seu cotidiano; sendo assim, se torna necessário, primeiro, estar comprometido e motivado para a organização e planejamento do trabalho docente. Pois, cabe aos professores, no exercício de sua função docente, identificar que características fazem parte do comportamento motivado dos alunos e quais delas evidenciam o comportamento desmotivado, buscando assim revertê-lo.

* * * * *

❖ ***Crenças dos professores no desenvolvimento do trabalho docente***

Na sequência abordamos os aspectos referentes *as crenças que os professores possuem no desenvolvimento do trabalho docente*, analisando os resultados decorrentes do instrumento questionário, a partir dos percentuais de escolha dos professores, com base nos níveis propostos da escala *Likert*, qualificando-os conforme a avaliação conceitual estabelecida para cada item.

Inicialmente, tratamos sobre a *crença que os docentes possuem na eficácia de seu trabalho desenvolvido*, assim o percentual de respondentes nas afirmações foram: 30 (52,6%) professores responderam que *frequentemente* acreditam que o trabalho que desenvolve é *muito bom* e eficaz; 15 (26,3%) professores acreditam que *algumas vezes* seu trabalho é *bom* e eficaz; e 12 (21%) professores consideram seu trabalho desenvolvido *ótimo* e *sempre* eficaz.

Cabe ao professor conduzir o aluno para refletir sobre suas ações, durante o processo de aprendizagem. No entanto, esse estímulo não significa levantar questões para que o aluno pense sozinho, o trabalho docente deve ser guiado a todo tempo pela interação professor-aluno: antes, durante e depois da realização das atividades, em um processo de análise e avaliação contínua, verificando o alcance ou não da meta de aprendizagem pretendida.

Guimarães, Bzuneck e Borichovitch (2003), Hagger, Chatzisarantis e Harris (2006), Reeve, Deci e Ryan (2004) e Ryan e Deci (2006) salientam que as intervenções mais frutíferas são as que agem conjuntamente nos processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e afetivos. Destacam ainda a importância de que os contextos de sala de aula continuem a requisitar, apoiar e estimular a manutenção dos componentes trabalhados nas intervenções. (MAIESKI *et al*, 2013, p. 54, §3-4).

Quanto a *acreditar e comprometer-se com a proposta curricular do Colégio*, 42 (73,7%) professores *sempre* se comprometem com a proposta curricular, representado pelo elevado percentual de docentes que acreditam e se comprometem, efetivamente, com seu trabalho, otimizando o desenvolvimento da proposta curricular; 14 (24,6%) professores *frequentemente* sentem-se *bem* comprometidos; e 01 (1,8%) professor (a) *algumas vezes* é parcialmente comprometido (a). O alto percentual de respondentes positivamente, nos permite afirmar que os docentes são comprometidos com a proposta curricular do colégio.

A respeito de *seguir as orientações pedagógicas da escola em relação aos procedimentos e métodos de ensino e avaliação*, 39 (68,4%) professores responderam que *sempre* seguem as orientações, com *ótimos* procedimentos e métodos de ensino e avaliação da aprendizagem; 17 (29,8%) professores *frequentemente* seguem as orientações, com *muito bons* procedimentos e métodos de ensino e avaliação; e 01 (1,8%) professor(a) segue apenas *algumas vezes* as orientações, utilizando *bons* procedimentos e métodos de ensino e avaliação.

Com relação a *estar motivado(a) a participar das atividades que fazem parte da rotina de trabalho no Colégio, tais como encontros, estudos e planejamento conjunto*, 29 (58,9%) professores responderam que *frequentemente* estão *muito bem* motivados a participar das atividades rotineiras do Colégio; 16 (28%) professores consideram estar *sempre* muito motivados para participar das atividades de rotina, considerado o *ideal* em termos de conceitos, não fosse o baixo percentual de respondentes no item; 06 (10,5%) professores *raramente* motivam-se a participar das atividades do Colégio; e 06 (10,5%) professores *algumas vezes* se sentem *bem* motivados para participar das atividades do Colégio.

De acordo com os resultados 73,7% dos professores afirmam *sempre* estar comprometidos com a proposta curricular; 68,4% professores afirmam *sempre* seguir as orientações pedagógicas; e 58,9% dos professores responderam que *frequentemente* estão motivados para participar das atividades rotineiras do Colégio.

Esses resultados representam um grande percentual de professores, embora ocorra um decréscimo desses aspectos positivos, passando do maior comprometimento, reduzindo, quando se trata de seguir as orientações pedagógicas, atenuando um pouco em relação a sentir-se motivado para envolver-se nas atividades escolares.

Há uma relação direta entre os três itens anteriores, em termos de ações e atitudes, pois estar *comprometido com a proposta curricular do Colégio*, é estar de acordo com as *orientações pedagógicas quanto aos procedimentos e métodos de ensino e avaliação* e, segui-las, colocando-as em prática. Para tanto, faz-se necessário *estar motivado(a) a participar das atividades que fazem parte da rotina de trabalho no Colégio, tais como: encontros, estudos e planejamento conjunto*. Salientamos que todos os aspectos pontuados, são inerentes às atividades, como parte da função docente.

Nesse sentido, os autores Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) corroboram com nossos resultados, afirmando que um dos problemas enfrentados no campo educacional atualmente é a motivação docente. Pois,

[...] professores motivados, entusiasmados tendem a influenciar seus alunos para uma aprendizagem eficaz. O contrário também é verdadeiro: professores desmotivados não são capazes de despertar em seus alunos uma aprendizagem de qualidade. (MAIESKI *et al*, 2013, p. 55, §3).

Em relação a *ter o Colégio como um espaço que propicia a troca e o aprendizado profissional*, 24 (42,1%) professores afirmam que *sempre* percebem o colégio como um *ótimo* espaço para a troca e a aprendizagem profissional; 21 (36,8%) professores *frequentemente* o percebem como um espaço *muito bom*, para troca e aprendizado; 11 (19,3%) dos professores *algumas vezes* o consideram um *bom* espaço de troca e aprendizagem; e 01 (1,8%) professor(a) *raramente* percebe o Colégio como espaço de troca aprendizado profissional.

Acerca de *estabelecer boas relações no ambiente de trabalho com a equipe gestora*, 34 (59,6%) professores responderam que *sempre* estabelecem *ótimas relações com a equipe*; 22 (38,6%) professores *frequentemente* estabelecem *muito boas relações com os gestores*; e 01 (1,8%) professor (a) *apenas algumas vezes* possui *boas relações no ambiente de trabalho com a equipe gestora*.

Com respeito a *estabelecer boas relações com os alunos em sala de aula*, 34 (59,6%) professores *sempre* estabelecem *ótimas relações com eles*, considerado o

ideal nas relações professor e aluno; 23 (40,3%) professores *frequentemente* estabelecem *muito boas* relações com seus alunos; e 01 (1,8%) professor (a) *nunca* estabelece boas relações com seus alunos, caracterizado como *péssima* conduta nas relações em sala de aula.

Quanto a *manter boas relações no ambiente de trabalho com colegas professores*, 29 (58,9%) professores responderam que *sempre* estabelecem *ótimas* relações com seus colegas de trabalho; 27 (47,4%) professores *frequentemente* tem *muito boas* relações com seus colegas de trabalho; e 01 (1,8%) professor (a) *algumas* vezes estabelece boas relações com seus colegas.

Os quatro aspectos pontuados anteriormente, referem-se às relações que os professores estabelecem com as pessoas envolvidas no processo de formação dos alunos. Tais pessoas fazem parte dos diferentes segmentos da escola, os quais desenvolvem ações diretamente conectadas ao trabalho docente, conseqüentemente, o reflexo está em como ocorrem essas relações no ambiente escolar, as quais estão caracterizadas pelo percentual de respondentes, visto que a proximidade existente entre eles é muito grande, assim como os conceitos que os representam.

Referente aos aspectos avaliados, 42,1% dos professores caracterizam o Colégio como um ótimo espaço, que sempre os possibilita troca e aprendizado profissional; sendo que 59,6% dos professores sempre estabelecem ótimas relações no ambiente de trabalho com a equipe gestora; ao mesmo tempo que 59,6% dos professores estabelecem e mantêm sempre ótimas relações com seus alunos em sala de aula; quanto ao ambiente de trabalho constituído com colegas professores, 58,9% deles consideram que sempre têm ótimas relações com seus colegas de trabalho.

Se os professores possuem *disposição para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem com os alunos*, 32 (56,2%) professores responderam que *frequentemente* possuem *muito boa* disposição para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem; 19 (33,3%) professores *sempre* possuem ótima disposição para desenvolver as atividades; e 06 (10,5%) professores apresentam, *algumas* vezes, *boa* disposição para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem com seus alunos.

Crença que os professores possuem quando *constatam que os alunos desenvolvem aprendizagens significativas no processo de ensino e aprendizagem, justificada pelos uso de seus melhores métodos de ensino, considerando-os mais adequados*, 34 (59,6%) professores constatam que *frequentemente* seus alunos

desenvolvem *muito boas* aprendizagens com significação para suas vidas; 16 (28%) professores constatam que apenas *algumas vezes* seus alunos desenvolvem *boas* aprendizagens significativas; 06 (10,5%) professores afirmam que seus alunos *sempre* desenvolvem *ótimas* aprendizagens significativas; e 01 (1,8%) professor(a) afirma que *raramente* seus alunos desenvolvem aprendizagens significativas.

Para reforçar as afirmações, referentes ao *desenvolvimento do trabalho docente* , em relação aos professores apresentarem disposição para desenvolver as atividades de ensino, com o propósito de que os alunos construam aprendizagens significativas, citamos Moreira (2008), ao afirmar que a abordagem ao ensino e à aprendizagem, está convenientemente explicitada no modelo triádico apresentado por Gowin (1981), ou modelo de Gowin, por ele denominado como:

[...] educador e filósofo da educação, que muito contribuiu para o desenvolvimento e consolidação da teoria da aprendizagem significativa, vê o processo ensino-aprendizagem, como uma relação triádica que ocorre dentro de um contexto [...] (MOREIRA, 2008, p. 7, §7).

Para Moreira (2008) o modelo apresenta a relação triádica, que se estabelece entre Professor, Materiais Educativos e Alunos, caracterizando uma situação de ensino e aprendizagem por meio da partilha de significados entre aluno e professor acerca dos conhecimentos ligados por *'materiais educativos do currículo'* ²⁶. No modelo triádico, o autor apresenta sugestões de relações que se estabelecem entre pares, tais como: Professor – Materiais Educativos; Professor – Aluno; Aluno – Aluno (Professor – Professor); Aluno – Materiais Educativos.

Afirma que, o produto da tríade relação entre o professor, os materiais educativos e o aluno, são o *compartilhamento de significados* , uma vez que “O ensino se consuma quando o significado do material que o aluno capta é o significado que o professor pretende que esse material tenha para o aluno.” (MOREIRA, 2008, p. 9, §1 e 2). Nessa lógica, Moreira (2008) descreve o modelo triádico como:

Um episódio de ensino ocorre quando é alcançado o compartilhar significados entre professor e aluno.
Usando materiais educativos do currículo, professor e aluno buscam congruência de significados.

²⁶ Grifo nosso para a nomenclatura própria apresentada pelo autor, a qual, em nosso contexto, entendemos que se refere a todo e qualquer material de apoio utilizado para a aprendizagem do aluno, bem como às atividades didáticas propostas pelos professores, em diferentes espaços e ambientes de aprendizagem.

Em uma situação de ensino, o professor atua de maneira intencional para mudar significados da experiência do aluno, utilizando materiais educativos do currículo.

Se o aluno manifesta uma disposição para a aprendizagem significativa, ele atua intencionalmente para captar o significado dos materiais educativos.

O objetivo é compartilhar significados.

O professor apresenta ao aluno os significados já compartilhados pela comunidade a respeito dos materiais educativos do currículo.

O aluno, por sua vez, deve devolver ao professor os significados que captou. Se o compartilhar significados não é alcançado, o professor deve, outra vez, apresentar, de outro modo, os significados aceitos no contexto da matéria de ensino.

O aluno, de alguma maneira, deve externalizar, novamente, os significados que captou.

O processo pode ser mais ou menos longo, mas o objetivo é sempre o de compartilhar significados.

Professor e aluno têm responsabilidades distintas neste processo.

O professor é responsável por verificar se os significados que o aluno capta são aqueles compartilhados pela comunidade de usuários.

O aluno é responsável por verificar se os significados que captou são aqueles que, o professor, pretendia que ele captasse, i.e., os significados compartilhados no contexto da matéria de ensino. Se for alcançado o compartilhar significados, o aluno está pronto para decidir se quer aprender significativamente ou não. (MOREIRA, 2008, p. 9: §4-11, p. 10: §1-8)

Assim, para o autor

O ensino requer reciprocidade de responsabilidades, porém aprender significativamente é uma responsabilidade do aluno que não pode ser compartilhada pelo professor.

Para aprender significativamente, o aluno tem que manifestar uma disposição de relacionar, de maneira não-arbitrária e não-literal, à sua estrutura cognitiva, os significados que capta dos materiais educativos, potencialmente significativos, do currículo.²⁷ (MOREIRA, 2008, p. 9: §4-11, p. 10: §1-8)

As afirmações, apresentadas como resultado da pesquisa, reforçadas pelo autor referenciado, nos remetem a pensar os aspectos indicativos à aprendizagem dos alunos e o que os motiva a aprender. Embora a aprendizagem dos alunos não se constitua no foco da discussão de nosso trabalho, e sim a motivação e a autoeficácia dos professores em organizar o trabalho docente, entendemos que não podemos de maneira alguma, dissociá-la de qualquer atividade que envolve o trabalho docente. Pois, *o motivo e o que motiva* o trabalho docente, sempre será o aluno, para o qual toda a organização está direcionada, seja ela física, administrativa, ou didático pedagógica, relacionada ao planejamento dos professores.

²⁷ Grifo do autor.

Quanto aos aspectos pontuados, buscamos aporte teórico conceitual em autores como Rufini, Bzuneck & Oliveira (2011), os quais defendem que despertar e cultivar o senso de competência e a autonomia, são aspectos que o professor deve buscar em seu trabalho para motivar seus alunos a aprender. Maieski & colaboradores (2013) afirmam que não se pode negar a importância do papel desenvolvido pelo professor na motivação do aluno para aprender. Pois, muitas vezes, nem mesmo os professores têm consciência do quanto suas ações, bem como as atividades programadas repercutem e alcançam os alunos, interferindo em suas escolhas, sejam positivas ou, ao contrário, negativas, as quais podem ser resultantes de possíveis omissões.

Salientam ainda que,

[...] satisfazer a necessidade de pertencimento do aluno é também uma meta que o professor deve buscar. Perceber-se aceito faz com que o aluno se torne mais motivado e comprometido com a própria educação. Conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem [...] (MAIESKI, S. & COLS., 2013, p. 55, §1).

De acordo com Maieski & colaboradores (2013), diversos autores apresentam claramente a relação entre motivação docente e motivação do aluno, para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem propostas. Afirmam que a intenção é o ponto de partida para toda e qualquer atividade humana, porém quando relacionada ao contexto escolar essa intenção passa a ser muitas vezes, inexistente, o que acarreta a falta de motivação ou a desmotivação, seja para aprender ou ensinar.

Destacam que as pesquisas no campo motivacional demonstram que, mesmo a motivação sendo própria do ser humano, intrínseca, deve ser sempre cultivada. Pois, a motivação é considerada um componente altamente complexo “[...] é causa geradora, mantenedora e condutora das ações que movem o indivíduo na concretização de uma intenção” (MAIESKI *et al*, 2013, p. 55, §2), refletindo no dia a dia, os diferentes espaços escolares, cuja intenção é o processo de ensinar e aprender, concretizados pelas ações dos professores e de toda a equipe pedagógica, que podem ou não ser motivadoras.

6.4.3. Discussão dos resultados da categoria “Crenças dos professores no desenvolvimento do trabalho docente”

Nesta segunda categoria, apontamos os *elementos que caracterizam as crenças de autoeficácia dos professores de Ensino Médio* em relação ao **desenvolvimento do trabalho docente**, critérios estes que pertencem ao conjunto das práticas docentes, e fazem parte do trabalho cotidiano dos professores. Assim, pontuamos os *elementos próprios ao trabalho docente*: (1) a *crença que os professores possuem na eficácia do trabalho desenvolvido*; (2) *crer e estar comprometimento com a proposta curricular do Colégio*; (3) *seguir as orientações pedagógicas da escola em relação aos procedimentos e métodos de ensino e avaliação*; (4) *motivar-se a participar das atividades que fazem parte da rotina de trabalho no Colégio, tais como encontros, estudos e planejamento conjunto*; (5) *ter o Colégio como um espaço que propicia a troca e o aprendizado profissional*; (6) *estabelecer boas relações no ambiente de trabalho com a equipe gestora, com os alunos e com os colegas professores*; (7) *apresentar disposição para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem com os alunos*; (8) *verificar, avaliar e constatar se os alunos desenvolvem aprendizagens significativas, justificadas pelos uso dos métodos de ensino, os quais entende-se ser mais adequados*.

Para desenvolver o trabalho docente, o professor necessita acreditar que seu trabalho diário é eficaz, que está comprometido e em consonância com a proposta curricular da escola, de acordo com as orientações pedagógicas, quanto aos métodos de ensino, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos. Bem como, motivado a participar e desenvolver as atividades que fazem parte da rotina do Colégio, como: realizar planejamento constante e participar das atividades de formação continuada; compreender que a escola é um espaço que propicia a troca e o aprendizado entre seus pares, e com os demais segmentos; estabelecer boas relações com os alunos em sala de aula, e com seus colegas de trabalho e profissão, conseqüentemente com a equipe gestora; apresentar disposição para realizar todas as atividades de ensino e aprendizagem, colaborando para que as mesmas sejam significativas para os alunos.

Todas essas ações, aliadas à outras já pontuadas anteriormente, certificam que os métodos de ensino, escolhidos e definidos pelos professores em seus planejamentos, são grandemente responsáveis pela motivação dos alunos e,

consequentemente, pela construção das aprendizagens, estabelecendo seu significado para além da sala de aula. Nesse sentido, corroboram às afirmações de Nóvoa (1992, 2007), quanto às contribuições que a formação continuada proporciona no desenvolvimento profissional docente, e que constituem elemento chave nos dias atuais, cujo trabalho vem marcado pela intensificação e quantificação das tarefas docentes, bem como o aumento de sua complexidade; considerando que no atual modelo de organização escolar, amplia-se o currículo escolar estabelecido, e consequentemente, assume-se responsabilidades que outrora não cabiam.

Assim, as mudanças ocorridas na sociedade atual e as relações que se estabeleceram com e entre os professores, demonstram haver uma ampliação das demandas da escola, consequentemente das atividades docentes, e assim, nas relações entre equipe gestora e comunidade escolar. Contrário às expectativas, a autonomia de gestão e a flexibilidade do currículo, ocasionaram aos professores uma maior carga horária de trabalho, e a assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos; fatos implicados pela expansão do acesso e a universalização da educação básica, bem como dos níveis de escolarização.

Para Nóvoa (2007), as atuais exigências da escola ampliam o trabalho dos professores, ao mesmo tempo em que suas responsabilidades são aumentadas, mas profissionalmente são enfraquecidos, fragilizando cada vez mais a profissão e declinando o prestígio profissional docente. O autor salienta que atualmente a valorização do conhecimento é crescente, ao mesmo tempo em que cresce o desprestígio da profissão docente e dos profissionais da educação, em especial os professores.

A cada mudança, são atribuídas inúmeras funções à escola, as quais começam por promover o desenvolvimento dos alunos, por meio da inserção de novos conhecimentos, bem como a responsabilidade na promoção da formação, atreladas ao desenvolvimento econômico, na expectativa de que a escola apresente soluções aos problemas sociais, historicamente arraigados. Tomamos como exemplo, a inclusão de conhecimentos sobre ecologia nos currículos escolares, na tentativa de superar parte da destruição de nosso ambiente, os quais são usados como pano de fundo, para justificar a falta de investimentos e de promoção de políticas públicas de prevenção, fiscalização e responsabilização ambiental.

O paradoxo aqui, está na sociedade considerar que os professores são medíocres profissionalmente, mas ao mesmo tempo, atribuí a eles a responsabilidade

pela promoção e solução dos problemas sociais, promovendo a divisão do conhecimento, afirma Romanowski (2010). Cria-se a falsa ideia de que a escola e seus professores devem envolver-se, também com o processo de reconstrução econômica, por meio da autonomia, da descentralização administrativa escolar, tornando-a participativa.

Mas, o que aponta para um processo democrático, nada mais é do que atender aos interesses de manutenção do controle, centralizados por uma conjuntura superior a todos nós “[...] e não aos interesses dos professores, alunos ou classes populares” (ROMANOWSKI, 2010, p. 14, §2), em que nosso papel é de meros executores locais, com ‘autonomia’. O que leva a escola e seus professores se tornarem responsáveis pelo seu fracasso, ‘comprovados’ diante de toda sociedade pelos resultados nas avaliações nacionais de larga escala, nos diferentes níveis de ensino e escolarização, tais como: SAEB, ENEM e ENADE.

Assim, Romanowski (2010) afirma que a formação continuada dos professores tem se constituído mais em uma maneira de regulação profissional, do que dar rumo à promoção da profissionalização docente. A situação que se apresenta profissionalmente, vem acompanhada do aumento de tarefas atribuídas aos professores, sem que haja uma equivalente valorização profissional e salarial, o que conseqüentemente, traria aumento de prestígio, respeito, consideração e valorização da profissão docente.

❖ ***Profissionais considerados modelos aos professores durante o processo de formação e constituição docente.***

Nesta seção, trazemos o depoimento dos professores das escolas investigadas, questionados sobre que profissionais consideram exemplos ou modelos ao longo do seu processo de formação, que contribuíram ou foram decisivos em suas escolhas profissionais, marcados como relevantes na aquisição de suas experiências educacionais. As respostas a esta questão, apontam que um número expressivo menciona *seus professores da educação básica como modelos profissionais e exemplos a seguir*, bem como alguns de seus *ex-professores da educação superior*.

Outros, em menor número, afirmam ser *suas mães ótimos exemplos de profissionais, de excelência*, ou colegas de trabalho; os demais professores pesquisados alegam não seguir nenhum modelo profissional. Desse modo,

assinalamos, a seguir, alguns depoimentos dos docentes, os quais corroboram, quase que unanimemente, afirmar que os melhores modelos profissionais de suas vidas, foram seus *professores da educação básica*.

Me tornei professora baseado na admiração que tenho pela professora que me alfabetizou e que é uma das minhas melhores amigas. (Pf3CEMR)

Foram **muitos professores que alegremente viviam e vivem seu dia a dia completos profissional e emocionalmente**. (Pf5CEMR)

Lembro sempre de uma professora que tive quando fiz o magistério, eu era péssima em Português, e a prof. Py, me apresentou os livros, nesta época eu redescobri a leitura, penso, que ela fez a diferença em minha vida, e, eu penso que também posso fazer a diferença na vida de nossos estudantes. (Pf8CEMR)

Na **minha professora** da primeira série, alfabetizadora e também na professora de artes das séries iniciais. (Pf9CEMR)

Professores que tive e que me serviram de exemplo. (Pf10CEMR)

Sim, **'n' professores que passaram por meu caminho**. Tanto para o bem, quanto para como não ser. (Pf11CEMR)

Sim, claro, sempre me espelhei. Faz parte da minha formação. Foram professores(as) que tive, tanto na escola de ensino fundamental como no médio, na universidade e até mesmo de pessoas de outros grupos sociais, dos quais participei e que não estão necessariamente ligados à educação formal. **Com eles aprendi sobre a afetividade, sobre relações humanas, a me organizar melhor e até claro, o conhecimento propriamente dito**. (Pf11ELGPV)

Sim, foi minha professora de filosofia. **Por que sempre teve tempo para ouvir e valorizar os alunos**. (Pf21ELGPV)

Sim, **tive uma professora muito humana, nota onze**, seu nome era Ana Abelin. (Pf2CEEMPMR)

Professores do Ensino Médio. Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Na Universidade, professor de História do Brasil. (Pf4CEEMPMR)

Sim, professores das Linguagens do Ensino Médio (antigo 2º Grau), do Magistério (Curso Normal), de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, **marcaram pela relação afetiva, pela aproximação com os estudantes na época, pois estudava em colégio de irmãs, no período do regime civil-militar a disciplina era rigorosa. Estes professores romperam com a severidade e a rotina das aulas**. Normalmente as aulas seguiam uma rotina, baseada em cópias de textos e questionários e não havia incentivo ao debate, à exposição das ideias. O professor de Língua Inglesa e a professora de Língua Portuguesa criavam aulas com base em leitura de textos interessantes, com músicas e dicas de leitura de livros para serem lidos em casa e, posteriormente eram trabalhados em aula, diferente das tradicionais fichas de leitura e cópias enfadonhas. (Pf5CEEMPMR)

São visíveis as lembranças e recordações positivas que estes profissionais guardam de seus mestres do passado, mas que são ainda muito presentes. Para eles se constituíram os exemplos a seguir, justificados em grande parte, como responsáveis pelas escolhas profissionais realizadas.

Os profissionais em formação, ficaram marcados por seus professores pela empatia, a paixão e o amor demonstrados e vivenciados diariamente no exercício da profissão docente, por meio: do comprometimento integral com o trabalho desenvolvido junto aos seus alunos; a afetuosidade e proximidade com os estudantes, comprovadas pelo saber ouvir e valorizar seus alunos, tanto em relação à vida pessoal, quanto em suas produções intelectuais, abrindo espaço e permitindo expressar seus pensamentos e ideias livremente.

Evidenciamos no dia a dia essas afirmações, pelo carinho com que esta pesquisadora *foi* e é tratada por seus ex-alunos, agora colegas de profissão, quando do encontro com eles nas diferentes Instituições de ensino, em especial as de Ensino Médio visitadas, alguns desenvolvem suas atividades profissionais. Um dos depoimentos fica aqui registrado, da ex-aluna, uma das colaboradoras com nossa pesquisa,

Bem. Lembro da professora Wanda Freitas Nunes do João Belém (3 série) que para mim foi quem me apresentou a matemática, professor Paulo que deu aula na turma 2N turno tarde no Manoel Ribas, a senhora do Manoel Ribas e prof. que me deu aula no 3E turno manhã²⁸, a é claro a professora Onira. Estes no Maneco foi pelo carinho que tinham com seus alunos e o amor com seu conteúdo ao ser trabalhado. (Pf4IELGPV)

Alguns professores afirmam buscar características profissionais positivas em seus colegas de trabalho, citando-os como exemplos de comprometimento com a profissão, empatia e respeito com colegas e alunos. Essas afirmações, evidenciadas em suas 'falas', refletem o modo como os então alunos, foram tratados por seus professores, com carinho, bom humor, transparência e respeito; motivos esses mencionados por eles, ao afirmar que os têm como referência e modelos profissionais a serem seguidos.

Ao longo desses anos tive duas diretoras maravilhosas, com as quais tudo que sei e aprendi no fazer pedagógico, foi com elas, tenho maior admiração, carinho e respeito para com as duas. (Pf6CEMR)

Sim, alguns colegas de faculdade que já eram professores ainda na graduação, professores da educação básica e alguns docentes da graduação em letras. De cada um deles, busquei as características que considero importantes para um professor: bom trato com os alunos, bom humor, comprometimento e compromisso, sinceridade, etc. (Pf3IELGPV)

²⁸ Grifo nosso para a fala da professora, em referência a esta autora, que no passado foi docente da disciplina de Física no Ensino Médio, da referida professora participante da pesquisa, em uma das Escolas que fez parte da amostra nesta investigação.

Sim, tive vários exemplos, principalmente professores de faculdade e colegas. (Pf12CEMR)

Sim, bons professores, meu orientador, alguns colegas de trabalho, que amam a profissão, não se acomodam, estudam sempre, tem empatia pelos estudantes e profissionais da educação, respeitam o outro, principalmente a diversidade, fazem o trabalho com alegria e dedicação e lutam pelo direito a igualdade, liberdade e fraternidade nos ambientes educacionais. (Pf3CEEMPMR)

Outros profissionais vivenciaram a vida docente, inicialmente em seus lares, por meio de mães ou mesmo até de irmãos professores, os quais são referenciados pela sua competência e inspiração: “Minha mãe” (Pf4CEMR) e “Antigos professores, mãe e irmãos, por sua competência” (Pf7CEMR). Quanto aos demais respondentes, alguns asseguram jamais ter se espelhado em modelos, ou ainda, mencionam ter exemplos negativos, mostrando-os como não deve agir um profissional da educação.

Foram muitos bons modelos, não é possível citar um em especial. Inclusive, exemplos negativos de como não agir [...] (Pf1CEMR)

Não tenho modelos profissionais. (Pf2CEMR)

Alguns professores justificam haver muitos modelos, sem, no entanto, identificar ou mencionar um em específico.

6.4.4. Discussão dos resultados da categoria “Profissionais modelos aos professores durante o processo de formação e constituição docente”

Nesta última seção abordamos os depoimentos dos professores acerca de seus modelos e exemplos de profissionais docentes, que inspiraram os profissionais investigados, positivamente, na escolha da profissão ao longo do seu processo de formação e constituição docente. Segundo nossa compreensão, os profissionais citados, em suas falas, foram e sempre serão considerados exemplos de “*bons professores*” ou bons exemplos de professores. Pensando a respeito da temática, nos questionamos, em que consiste ser um “*bom professor*” e quais características este deve possuir?

Nóvoa (2009), pontua algumas características consideradas essenciais para o que denominamos, hoje, ser o “*bom professor*”, afirmando que no início do século XXI, transcorrido um quinto desse período, mais precisamente,

[...] ocorre regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

E, num tempo assim, talvez valha a pena regressar a uma pergunta que deixámos de fazer há muitos anos: O que é um bom professor? (NÓVOA, 2009, p. 28, §2-3)

Destaca o quanto é difícil definir o que seria um “bom professor”, uma vez que as referências mais comuns que se tem, são as infinitas listas de “competências”, atribuídas aos mesmos. Nesse sentido, sugere que utilizemos o termo *disposições*, que caracterizam o trabalho docente na sociedade contemporânea, em substituição ao termo competências profissionais.

Salienta que, na segunda metade do século XX, houve a solidificação da trilogia: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber ser (atitudes); características essas que se estenderam até meados dos anos 90, quando começou a vigorar o conceito de competências, assumindo importante papel nas reflexões teóricas nesse período, bem como nas reformas educativas. Mas, o termo apesar das diferentes reelaborações, não conseguiu libertar-se das origens comportamentalistas (relativas ao comportamento humano) e da visão técnica e instrumental da mesma, satisfazendo o discurso voltado às políticas de ‘qualificação dos recursos humanos’, da ‘empregabilidade’ e ‘formação ao longo da vida’.

Desse modo, a pretensão do autor, ao sugerir o novo conceito, é de romper com o debate já ultrapassado sobre competências, afirmando que:

Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. (NÓVOA, 2009, p.29, §5)

Coloco, assim, a tónica numa (pre) disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. (NÓVOA, 2009, p. 30, §6)

Portanto, nessa liquidez, voltando o olhar às dimensões pessoais e profissionais dos professores, que fornecem elementos para caracterizar a identidade profissional, com a finalidade de repensar a organização da formação continuada, Nóvoa (2009) apresenta *cinco condições que considera fundamentais para a definição*

de um *'bom professor'*. São elas, o motivo para a elaboração de boas e inovadoras propostas, que possam encaminhar a formação continuada dos professores, assim:

1. **O conhecimento** – Afirma o autor que “[...] para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas, bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina” (ALAN, 1986, p. 55 *apud* NÓVOA, 2009, p. 30, §2). Nesse sentido, inicia sua afirmação, defendendo que o trabalho do professor incide na construção de práticas docentes que encaminhem os alunos às suas aprendizagens, sendo competência de os professores dominar o conhecimento a ser ensinado aos alunos, substituindo os aborrecimentos da vida, pela alegria da aquisição e compreensão do conhecimento.
2. **A cultura profissional** – Culturalmente, “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.” (NÓVOA, 2009, p. 30, §3). Fazem parte da rotina do professor o registo de suas aulas (práticas), a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o aprendizado da avaliação, considerados elementos principais para o aperfeiçoamento e a inovação profissional.
3. **O jeito pedagógico** – Se refere à disposição de estabelecer relações e se comunicar, características essenciais, sem as quais não ocorre o ato de educar e ensinar; aliadas à serenidade e capacidade de respeitar-se e, conseqüentemente, conquistar os alunos, para dispor-se a desenvolver o trabalho escolar, pois a condução do outro ao encontro do conhecimento, nem sempre é uma função que todos conseguem desempenhar. Afirma o autor que *“No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais²⁹.”* (NÓVOA, 2009, p. 30, §4)
4. **O trabalho em equipe** - Os novos modos de organização da profissão docente sugerem um reforço nas dimensões coletivas e colaborativas do trabalho em equipe e, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola, afirma

²⁹ Grifo nosso.

Nóvoa (2009). A organização e o planejamento da prática profissional docente encontram-se, cada vez mais, integrados entre os professores no contexto escolar, assim como todas as atividades onde ocorrem movimentos pedagógicos nas dinâmicas do trabalho docente, as quais estão para além de seus limites organizacionais.

5. O compromisso social – Relacionado aos princípios e valores da inclusão social, da diversidade cultural, em que “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”, afirma Nóvoa (2009, p. 31, §2). Hoje, a realidade escolar obriga-nos a ter um outro perfil profissional, para além do compromisso de ensinar e aprender, que envolve comunicar-se com o público, intervir nos espaços comuns educacionais, incluindo, como parte dos afazeres da escola e de seus profissionais da educação, a incorporação de um conjunto de hábitos e costumes culturais (os quais dependem de valores, ideias ou crenças desenvolvidas), como características novas do profissional no exercício de suas funções docentes.

As condições acima discorridas, para a *definição de um ‘bom’ professor: o conhecimento, a cultura profissional, o jeito pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social*, abrem espaço, se devidamente contextualizadas, para guiarem a renovação de novos programas e práticas de formação continuada, mantendo a máxima de que “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos a aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30, §2). Assim, as cinco condições apresentadas, minimamente resumem o que são as *características consideradas essenciais ao trabalho do bom professor*.

6.5. APROXIMAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E O TEMPO DE TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, buscamos articular as respostas às questões de pesquisa, respondendo o problema proposto. Apresentamos aproximações entre as crenças de autoeficácia de professores do Ensino Médio, na organização do trabalho docente e o tempo de prática profissional, a partir dos principais conceitos e definições adotados para motivação e autoeficácia, contextualizados de acordo com o tempo de prática profissional dos professores, nas etapas ou fases da carreira profissional docente, períodos estes considerados de efetiva contribuição para o *desenvolvimento profissional dos professores* na docência.

Para tanto, partimos do pressuposto de que, inevitavelmente, todos os professores, ao longo da constituição de sua carreira profissional docente, vivenciam as diferentes etapas ou fases na carreira profissional docente, por meio de seu trabalho diário.

Inicialmente, resgatamos as cinco fases da carreira profissional docente, caracterizadas na revisão de literatura e na primeira parte desse capítulo: (1) a *exploração*, ocorre nos primeiros três anos de trabalho, caracterizada pela entrada na profissão (início) e a necessidade de descobrir o novo meio, encarando as dificuldades e a complexidade do trabalho docente, bem como os dissabores e o choque com a realidade presente, as oposições; (2) a *estabilidade*, em torno dos quatro aos seis anos de trabalho, sinaliza o compromisso assumido definitivamente com a profissão e a consolidação de habilidades próprias ao trabalho docente, maior independência profissional ocasionada pela escolha dos métodos de ensino e aprendizagem, com mais segurança nas decisões e identificação profissional; (3) a *experimentação ou diversificação* da profissão, é a mais longa das fases, entre os sete e os vinte e cinco anos de trabalho (pode ser dividida em duas fases: dos oito aos quinze anos, ocorre uma distinção, entre os professores muito empenhados e os que apresentam saturação do trabalho, após, entre os quinze e os vinte e cinco anos de trabalho, inicia o distanciamento afetivo), os professores adotam um estilo metodológico próprio no processo de ensino e aprendizagem, tornam-se dinâmicos, salientam suas qualidades profissionais, buscam reconhecimento e prestígio ou, em oposição, apresentam inibição e rotina; (4) a *serenidade e distanciamento*, ocorre dos vinte e cinco/vinte e

seis anos, aos trinta anos de experiência profissional, quando os docentes apresentam mais serenidade profissional, tolerância e espontaneidade na sala de aula, podendo ocorrer uma renovação do interesse profissional ou, ao contrário, cansaço, saturação e impaciência, crise na carreira, com conservadorismo e rigidez, lamentações referentes aos alunos e à política educativa, distanciamento afetivo dos alunos diante das tarefas escolares, acompanhado da serenidade e auto aceitação, reduzindo o investimento profissional, pois sentem que não há mais nada a provar, a si mesmo ou aos outros; (5) a *elipse da expansão: contração e descompromisso*, inicia aos trinta/trinta e um anos até quarenta anos de trabalho, por meio da retirada gradual da carreira, há um rompimento profissional, que poderá ser bom ou ruim, desacelerando, mas aumentando o desengajamento com o trabalho.

Assim, a partir dessas considerações, estabelecemos a aproximação entre as crenças de autoeficácia dos professores de EM, as quatro fontes de informações e de influência da autoeficácia, com as fases da carreira profissional docente. Desse modo, a figura 8 e o quadro 14, abaixo, representam essas aproximações.

Figura 8 - Ciclo representativo: aproximações entre as fontes de influência da autoeficácia e as fases da carreira profissional docente.



Fonte: Autora.

Quadro 14 - Aproximações entre as crenças de autoeficácia dos professores do EM e o tempo de experiência profissional docente.

(Continua)

Nº	Fontes de influência da autoeficácia	Características	Fases da Carreira Docente	Características	Tempo de Experiência Profissional Docente (Anos)	Ciclo de Vida Profissional/ Faixa Etária (Anos)
1.	Experiências vicárias	São as experiências em que os professores vêm em seus colegas, com mesmo nível de formação e capacidade, como são bem-sucedidos, se tornando modelos de referência para sua avaliação pessoal profissional, por meio da identificação com seu modelo.	Exploração	É caracterizada pela entrada na profissão (início) e necessidade de descobrir o novo meio, encarando as dificuldades e a complexidade do trabalho docente, bem como os dissabores e o choque com a realidade presente, se deparam com as oposições, entre o sonhado e a realidade.	1 – 3	21 – 28
2.	Experiências de êxito	São provenientes do trabalho exitoso dos professores em sala de aula, se conseguem bons resultados, progresso de seus alunos para que aprendam, desenvolvendo-se intelectualmente ou apresentando comportamentos adequados em sala de aula.	Estabilização	Essa fase sinaliza o compromisso assumido definitivamente com a profissão e a consolidação de habilidades próprias ao trabalho docente, maior independência profissional ocasionada pela escolha, com segurança, dos métodos de ensino e aprendizagem, assim como maturidade nas decisões e identificação com a profissão.	4 – 6	28 – 33
3.	Persuasões verbais	São as verbalizações vindas de colegas, dos gestores ou de outras pessoas, relativas ao bom desempenho dos professores em suas atividades de ensino e aprendizagem, que o façam alimentar boas expectativas de sucesso profissional e futuras aspirações.	Experimentação/ Diversificação	Nessa fase, os professores adotam um estilo metodológico próprio no processo de ensino e aprendizagem, tornam-se dinâmicos, salientam suas qualidades profissionais, buscam reconhecimento ou prestígio, ou em oposição, apresentam inibição e rotina. É a mais longa fase, pode ser dividida em dois períodos: dos sete ou oito anos aos quinze anos (experimentação), quando ocorre uma distinção entre os professores muito empenhados e os que apresentam saturação; após, (diversificação) entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço, inicia um certo distanciamento afetivo.	7 – 25	33 – 45
4.	Ativações psicofisiológicas e emocionais	São sentimentos de satisfação e prazer experimentados pelos professores, que contribuem para desenvolver bem seu trabalho em sala de aula, favorecendo seu senso de eficácia.	Serenidade e distanciamento afetivo	Os docentes apresentam mais serenidade profissional, tolerância e espontaneidade nas aulas, pode ocorrer renovação dos interesses profissionais ou, ao contrário, cansaço, saturação e impaciência, crise na carreira, com conservadorismo e rigidez, lamentações referentes aos alunos e à política educativa, distanciamento afetivo	25 – 30	45 – 60

Nº	Fontes de influência da autoeficácia	Características	Fases da Carreira Docente	Características	Tempo de Experiência Profissional Docente (Anos)	Ciclo de Vida Profissional/ Faixa Etária (Anos)
				dos alunos diante das tarefas escolares, acompanhado da serenidade e auto aceitação, redução do investimento profissional, pois sentem que não há mais nada a provar, nem a si mesmo ou aos outros.		
5.	---	---	Elipse da expansão: contração e descompromisso	Ocorre a retirada gradual da carreira, há um rompimento profissional, que poderá ser bom ou ruim, dependendo de como foi a trajetória na profissão, desacelerando, e ao mesmo tempo, aumentando o desengajando com o trabalho.	30 – 40	60 mais...

Fonte: Autora.

(Conclusão)

Dessa maneira, salientamos que as aproximações sugeridas neste estudo carecem ainda de um maior e melhor aprofundamento posterior, com evidências mais pontuais a cada fonte de autoeficácia e fase consideradas, as quais possam nos trazer maior segurança quanto às caracterizações e relações estabelecidas. Nesse sentido, as figuras apresentadas acima, estabelecem as relações entre as crenças de autoeficácia dos professores do Ensino Médio e o tempo de experiência profissional docente, caracterizadas de acordo com as fases da carreira profissional docente.

Iniciamos pela última das fontes de autoeficácia, disposta na tabela, que são as *ativações psicofisiológicas e emocionais*, por se constituírem as mais evidentes, estando presentes em todas as fases da carreira profissional docente. Uma vez que, os professores experimentam sentimentos de satisfação e prazer, enquanto percebem que seu trabalho em sala de aula está contribuindo para desenvolver aprendizagens significativas aos alunos, favorecendo o senso de eficácia, enquanto consideram-se produtivos.

A exceção, é a fase de *elipse da expansão - contração e descompromisso*, a qual é caracterizada pela retirada gradual dos professores da docência, não estando relacionada a nenhuma das fontes de autoeficácia, pois já está ocorrendo o rompimento profissional, a desaceleração e ao mesmo tempo, o desengajamento profissional, com pouca motivação para e com o trabalho.

As *experiências vicárias*, primeira fonte de autoeficácia apresentada na tabela, presente nas fases de *exploração e estabilização* da carreira profissional docente, como experiências e exemplos bem-sucedidos, que os professores observam em seus colegas ou ex-professores, os quais se tornaram modelos pessoais e profissionais de referência. Embora ambos possuam o mesmo nível de formação e capacitação, caracterizando a identificação pela maior experiência e pelas ações positivas do seu modelo.

As *experiências de êxito* são a segunda fonte de autoeficácia, alinhada e próxima à três fases da carreira profissional docente (*estabilização, experimentação/diversificação, serenidade e distanciamento afetivo*). Porquanto, as experiências de êxito são provenientes do trabalho bem sucedido dos professores em sala de aula, apresentando bons resultados, e progresso dos alunos nas aprendizagens, com desenvolvimento intelectual e comportamental, evidenciando suas crenças de autoeficácia docente. As experiências são muito significativas principalmente na etapa de *serenidade e distanciamento afetivo*, em que os

professores utilizam os exemplos com segurança no trabalho desenvolvido, pois não buscam mais referências, apenas utilizam as próprias experiências positivas.

As *persuasões verbais* são caracterizadas por verbalizações recebidas de colegas de trabalho (área ou disciplina), pelos gestores educacionais ou mesmo de outras pessoas, que observam o bom desempenho dos professores em suas atividades de ensino e aprendizagem, e que os faça alimentarem boas expectativas de sucesso profissional, com aspirações futuras. Essa crença, está mais presente na fase de *experimentação e diversificação* da carreira profissional docente, pois nessa fase os professores já possuem um estilo metodológico próprio, adotando para desenvolver no processo de ensino e aprendizagem.

São mais dinâmicos, salientam suas qualidades, destacam-se positivamente, e buscam reconhecimento e/ou prestígio profissional. Esta é a mais longa fase, estando dividida na etapa de *experimentação*, quando ocorre a distinção entre os professores muito empenhados e os que apresentam saturação do trabalho, e a etapa de *diversificação*, na qual já tem início um determinado distanciamento afetivo dos alunos e do trabalho.

Com essas constatações, reiteramos que a autoeficácia está relacionada à *atitude que os professores adotam, ao longo das diferentes fases na carreira profissional docente*, diante de atividades como planejar e estruturar as aulas, considerando as concepções, de que todos os alunos podem aprender, inclusive os que possuem grandes dificuldades de aprendizagem. Assim, professores com elevadas crenças de autoeficácia, julgam-se capazes de intervir e influenciar na aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, empregam estratégias de ensino diferenciadas em suas aulas, com abordagens metodológicas inovadoras, são mais satisfeitos com seu trabalho e apresentando maior motivação para ensinar.

Portanto, encerramos este capítulo, nos encaminhando às considerações finais da pesquisa, a partir das evidências e constatações realizadas ao longo do texto desta tese. Posteriormente, a autora manifesta algumas reflexões, referentes à motivação docente e seu papel no contexto educacional e social atual, provocadas a partir de inquietações pessoais, relacionadas aos acontecimentos que envolvem a profissão docente em diferentes momentos; as reflexões, desencadeadas ao longo do processo de estudos e construção deste relatório final de pesquisa, intensificadas nos últimos meses, possibilitadas pelo período (tempo) de isolamento social (devido à pandemia mundial por *Covid-19*, o corona vírus).

*E o sinal disse: "As palavras dos profetas
estão escritas nas paredes do metrô
E nas salas dos cortiços
E sussurraram no som do silêncio"*

(Paul Simon)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais, resgatamos aspectos ressaltados anteriormente, os quais orientaram o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, retomamos o objetivo estabelecido para a pesquisa: *“Caracterizar os fatores ligados à atuação docente com possíveis influências sobre a motivação e autoeficácia de professores da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino/RS atuantes no Ensino Médio”*, para atendê-lo, propusemos o problema de pesquisa e as questões decorrentes, as quais procuramos responder no capítulo anterior, articulando suas respostas na busca de compreensão do estudo para atender o objetivo proposto.

Desse modo, apresentamos sistematicamente os resultados da pesquisa, evidenciados e parcialmente analisados, contribuindo com o objetivo traçado. Para tanto, corremos o risco de sermos repetitivos, mas há a necessidade de pontuar os aspectos, que ao final, são nossas considerações referentes ao estudo.

Após a explanação no capítulo anterior, quanto aos resultados das contribuições dos docentes, discorremos sobre *os fatores que influenciam a autoeficácia de professores da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino (REPE)/RS atuantes no Ensino Médio (EM) na organização do trabalho docente*. Consideramos, ao estudar as fases da carreira profissional dos professores, o tempo de trabalho na profissão docente, o qual é caracterizado pelos melhores e piores anos da profissão, os momentos de crise e ruptura, de construção e reconstrução profissional por meio da formação continuada e da motivação nas diferentes etapas ou fases da carreira profissional docente.

Assim, inicialmente, retomamos como estão distribuídos os professores das Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) de Santa Maria/RS nas fases da carreira profissional docente, de tal modo que, das cinco fases estabelecidas:

- O maior percentual de professores, *encontram-se na fase de Experimentação ou Diversificação da vida profissional*, trinta e nove (39) professores, o que equivale a 68,4% dos profissionais no período considerado, ou seja, com tempo de experiência profissional na carreira docente variando entre os 07 e 25 anos de trabalho, considerada a mais longa fase da vida profissional. Em termos de área de atuação, 50,9% dos professores está na área de Linguagens, cuja faixa etária vai dos 46 aos 52 anos (26,3%), e dos 53 aos 60 anos, representando

24,6% dos professores; do total geral de participantes, 75,4% são professoras do sexo feminino.

Essa fase foi caracterizada, de acordo com nossa classificação, como fase 3 (três), na qual inicia-se o período de incertezas, podendo afetar mais os homens do que as mulheres, uma vez que as mulheres enfrentam a maternidade, como mais um desafio à sua profissão, colocando-a em segundo plano. As expectativas profissionais masculinas são maiores, pois não passam biologicamente pelo desafio da maternidade.

As crenças que os professores das EPEM possuem na capacidade de realizar seu trabalho, de acordo com o tempo de experiência profissional, são justificadas pela *satisfação com o trabalho docente no contexto escolar*. Nesse sentido, as *estratégias de ensino* utilizadas pelos professores que visam integrar seus alunos nas atividades escolares de ensino e aprendizagem, indicam:

- O uso de uma variedade de abordagens metodológicas, justificando em grande parte, os resultados positivos obtidos pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, ao trabalho dos professores. Para tanto, os professores os utilizam frequentemente durante as aulas, bem como diferentes formas de tratar/explicar um mesmo assunto ou conteúdo, com exemplos variados, e diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem. Aguçar a curiosidade dos alunos, deixando-os predispostos a interagir e realizar questionamentos, ao não compreender o assunto abordado.

Os *motivos apresentados pelos professores das EPEM para realizar seu trabalho docente*, em relação a autoeficácia para a *gestão da classe*, apontam:

- As estratégias que utilizam para integrar seus alunos em sala de aula, nas atividades de ensino e aprendizagem, destacam: controlar o comportamento desordeiro dos alunos em sala de aula; fazer com que cumpram as regras da sala de aula; acalmar os alunos que bagunçam ou fazem barulho nas aulas; adotar diferentes métodos com a classe, considerando as diferenças de condições dos alunos para a aprendizagem, como: ouvi-los com frequência, respondendo seus questionamentos; possibilitar que desenvolvam seu modo pessoal de lidar com as ideias e materiais trabalhados; desenvolver a empatia na sala de aula; comunicar-se de forma clara, objetiva e flexível; mobilizar as famílias para auxiliar seus filhos em sua aprendizagem; realizar feedback, sobre falhas e erros, bem como o que necessitam melhorar.

- A gestão da classe relacionada às regras e disposições consideradas necessárias para criar um ambiente ordenado e favorável para os alunos estudar, mantendo-o, para que ocorra o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos. Isso significa, que os professores devem conhecer bem a matéria que trabalham, possuir saberes necessários ao ensino, pois isso implica na manutenção da ordem e ensino em sala de aula, com disciplina, facilitando o processo de ensino, para o professor, e a aprendizagem dos alunos.
- Quando os professores envolvem os alunos nas atividades de ensino e aprendizagem, sinalizam a necessidade de empregar estratégias motivacionais para promover a autonomia nos mesmos. Isso ocorre, por meio de uma prática docente competente, que inclui: ouvir os alunos com frequência, com respostas imediatas aos questionamentos; permitir que desenvolvam seu modo pessoal de lidar com as ideias e os materiais trabalhados; ter empatia na sala de aula, estimulando os alunos a pensar; comunicar-se de forma clara, objetiva e flexível, para encorajá-los a ter iniciativas; mobilizar e envolver as famílias no auxílio de seus filhos para a realização de tarefas extra classe, para reforço da aprendizagem; realizar feedback, apontando falhas e sinalizando as mudanças necessárias para melhorar, visando superar as dificuldades dos alunos.
- Proposições dos professores, aos alunos, de atividades em sala de aula que possuam: um caráter real de tarefas de aprendizagem, com baixo grau de dificuldades para desafiá-los; horários organizados, para que orientem-se mentalmente sobre o melhor espaço físico, com materiais adequados para sua aprendizagem, fornecendo informações acerca dos processos cognitivos para compreender e aprender o tema apresentado; proposição de resoluções que sirvam para o aluno valorizar, com esforço e dedicação, a seriedade do professor na preparação das aulas e no processo de avaliação da aprendizagem; pontualidade na entrega e qualidade das tarefas, com ânimo para aprender os assuntos abordados ao longo das aulas.

Os *motivos* apontados pelos professores *para desenvolver o trabalho docente, ao encontrar diversidade nas salas de aulas, quanto às condições econômicas e sociais dos alunos*, estão relacionados: ao tempo que dedicam aos estudos; à resolver os problemas enfrentados com os alunos em sala de aula; às mudanças positivas no comportamento dos alunos em sala de aula; à motivar-se para desenvolver o trabalho

diante das dificuldades e diversidade de conhecimentos básicos e condições sócio econômica dos alunos; e a ter apoio e ajuda da família para acompanhar os filhos em casa. A motivação dos professores para ensinar contribui para desenvolver a autonomia dos alunos nos estudos, qualificando suas aprendizagens.

Esses fatores, colaboram para a motivação dos professores em desenvolver seu trabalho, mesmo diante das adversidades, considerando que os acontecimentos vivenciados caracterizam cada pessoa, individualmente, levando-os a manter um alto nível de reflexão e consciência, quanto às suas escolhas e ações, desencadeadas num processo contínuo de aprendizado sobre si mesma. Ou seja, a motivação dos professores para ensinar, desenvolve a autonomia dos alunos nos estudos, e conseqüentemente, aumenta e qualifica suas aprendizagens.

Desse modo, contribui para:

- *A satisfação dos professores com as condições possibilitadas pela escola ao exercício da profissão docente, relacionada à percepção que possuem para valorizar os diferentes aspectos, nas atividades ou tarefas envolvidas/programadas para as situações de trabalho do professor e aprendizagens dos alunos. Referem-se as condições materiais que os professores possuem para desenvolver o trabalho na sala de aula, além do apoio e das orientações pedagógicas recebidas, contribuindo significativamente para sua satisfação profissional. Contudo, quando se trata da satisfação quanto à valorização profissional, quase todos os professores são unânimes em afirmar sua insatisfação com a valorização profissional e a remuneração salarial de seu trabalho.*
- *Tomar decisões ao enfrentar dificuldades e solucionar problemas na escola, e o engajamento na busca de solução aos diferentes desafios do dia a dia, refere-se a realizar as melhores escolhas no processo de ensino e aprendizagem para os alunos, ao tempo dos professores para o planejamento e aperfeiçoamento profissional, bem como dificuldades e soluções aos problemas que surgem durante as aulas. Assim, os aspectos apontados como essenciais são: o planejamento para a motivação dos alunos a aprender, adotando novos e variados métodos de ensino e, se necessário solicitar ajuda e suporte junto a equipe pedagógica para o aprimoramento de seu trabalho.*

Para estabelecer a relação entre os ciclos de vida profissional e a motivação dos professores ao desenvolver o trabalho docente, determinamos elementos das

fases da carreira profissional docente. Assim, pontuamos as *contribuições que as experiências de trabalho propiciaram para a carreira profissional docente*, nos aspectos referentes a/ao:

- *estabilidade e diversidade da prática docente*, a saber: comprometer-se com a carreira profissional docente; enfrentar situações de pressão, quanto aos métodos de ensino e resolução dos problemas na sala de aula; efetivar o ensino e aprendizagem dos alunos; a não apatia ao desenvolver o trabalho docente; desenvolver plenamente a função de educadores, com a formação integral dos alunos; não abater-se diante das reações negativas de colegas no confronto às dificuldades diárias; apresentar energia, autoconfiança, segurança e competência para tomar decisões na carreira profissional docente; empenhar-se na melhoria das condições de trabalho no ambiente escolar, com inovações metodológicas e aperfeiçoamento do trabalho; superar as dificuldades de compatibilização das funções profissionais com a vida pessoal; e identificação com a docência, gerando sentimento de estabilidade profissional.
- *redelineamento da profissão*, apontamos: possuir um bom diálogo diante das mudanças curriculares propostas pela mantenedora; ter resposta aos questionamentos profissionais, se necessário avaliar um novo recomeço; apresentar clareza em relação ao futuro profissional, acerca de seguir na carreira mantendo-se na profissão; ter o trabalho e profissão como algo importante, que faz e traz sentido à sua vida e aos demais, sem preocupar-se com aposentadoria.
- *expansão e do compromisso profissional*, suscitaram aprendizagens ao longo do tempo de trabalho, colaborando na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, reconhecendo que a carreira profissional docente não foi em vão, constituindo-os profissionais comprometidos com a formação integral dos alunos, pois se descobriram na profissional, bem como compreenderam o significado da profissão em suas vidas. Contudo, para alguns professores, o sentimento é de pouco entusiasmo, bem como pouca energia na profissão, não encontrando espaço e liberdade suficientes para expressar-se.

As aprendizagens e experiências adquiridas pelas professoras e professores ao longo do tempo de trabalho na profissão docente, são: fortalecer a empatia pelos alunos, sem julgar; conhecer os alunos individualmente, interagir sempre; transformar

a prática docente na sala de aula, por meio de estudo e atualizações permanentes; ampliar a percepção profissional, com novos e variados métodos e estratégias para o ensino e aprendizagem; desenvolver o trabalho com entusiasmo, sensível às necessidades e prioridades dos alunos; transformar a sala de aula no espaço de trocas de experiências e conhecimentos; planejar as atividades didáticas; aperfeiçoar o trabalho docente, com carinho, afeto e sentimento de gratidão dos alunos ao aprender; respeitar a diversidade e o tempo de aprendizagem, com esforço, dedicação e paciência; crescer na profissão e na vida pessoal, adquirindo novos conhecimentos para qualificar o trabalho docente.

As contribuições que as experiências e aprendizagens adquiridas proporcionaram para o crescimento profissional na docência são: satisfação e crescimento humano e profissional, com trabalho significativo para o aluno; desenvolvimento de novas técnicas e estratégias para motivar os alunos; ensino estimulando a pesquisa para contribuir com a construção do conhecimento, pelas experiências cotidianas; certeza da melhor escolha profissional; maturidade, autonomia, segurança e conhecimento do trabalho metodológico desenvolvido; respeito à individualidade e maturidade dos alunos, como protagonistas do processo de aprendizagem; estudo e qualificação profissional constantes, proporcionando a criação e uso de novas metodologias; maturidade profissional, tendo a certeza que é um processo cíclico, não estático.

Os elementos que *caracterizam as crenças de autoeficácia dos professores de ensino médio, no planejamento da prática e desenvolvimento do trabalho docente,* bem como os *profissionais modelos apontados pelos professores,* ao longo do seu processo de formação e constituição docente, são pontuados a seguir. Tais como:

- O conjunto de práticas cotidianas dos professores, consideradas essências, para *planejar e organizar a prática docente,* a saber: planejamento e utilização de estratégias de ensino e aprendizagem, considerando as diferenças e tempos individuais dos alunos; escolha dos mais adequados métodos e estratégias de ensino; planejamento de métodos com diferentes abordagens e explicações; condução das aulas com calma e serenidade, desenvolvendo as atividades de aprendizagem; auxílio aos alunos em superar a falta de ânimo e vontade para os estudos; preparação de momentos para perguntas e esclarecimento de dúvidas; realização de adaptações nos conteúdos a ensinar, em conjunto com colegas e equipe pedagógica.

Nossa crença é de que o ato de ensinar, tem início na articulação de todas essas ações, as quais envolvem, ao mesmo tempo, programar, elaborar, orientar, verificar, avaliar e reavaliar constantemente a aprendizagem dos alunos, observando sempre, as particularidades e dificuldades de cada aluno. Assim, os aspectos que caracterizam as crenças de autoeficácia dos professores de ensino médio no desenvolvimento do trabalho docente, pertencem ao conjunto das práticas que fazem parte do trabalho cotidiano dos professores.

Os elementos próprios do trabalho docente que caracterizam as crenças de autoeficácia dos professores de Ensino Médio ao desenvolver seu trabalho, remetem ao ofício do professor, o qual necessita acreditar que seu trabalho diário é eficaz. Para isso, tem de comprometer-se com a proposta curricular da escola, seguir as orientações pedagógicas referentes aos métodos de ensino, acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos, motivado a participar e desenvolver as atividades de rotina na escola, caracterizada como um espaço de troca e aprendizagem profissional; estabelecer boas relações no trabalho com equipe gestora, alunos e colegas professores; apresentar disposição e espontaneidade para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem com os alunos, e desenvolver aprendizagens significativas aos alunos, com métodos de ensino e aprendizagem adequados.

Quanto aos *profissionais* referenciados, *que serviram de modelos aos professores ao longo do seu processo de formação e constituição docente*, são os *professores da educação básica*, bem como professores dos cursos superiores de formação inicial docente. Outros declaram ter iniciado sua identidade profissional, observando a vida docente em seus lares, por meio da vivência cotidiana com mães professoras e irmãos professores, os quais citam como modelos de competência profissional e fontes de inspiração.

Os docentes asseguram que esses professores os marcaram pela dedicação diária no exercício da profissão docente, empatia, paixão e amor, e o compromisso com o trabalho integral, direcionado a seus alunos; demonstrando afetuosidade e proximidade, ouvindo e valorizando-os, com espaço e liberdade para expressar suas ideias. Ações essas, os levaram a considerar seus mestres modelos, responsáveis por terem se tornado os educadores que hoje são.

Para nós, a motivação para o trabalho docente tem início no ato de planejar para ensinar, na busca de construir aprendizagens significativas aos alunos, por meio da articulação de todas as ações e proposições anteriores, as quais envolvem, ao

mesmo tempo: programar, elaborar, orientar e verificar o desenvolvimento ou não das aprendizagens pelos alunos. Avaliar-se constantemente, observando, analisando e refazendo diariamente a profissão docente, por meio do comprometimento com o ato de educar, direcionando a quem de fato objetiva a educação, que são os alunos envolvidos nesse processo, cujas particularidades nos lembram sempre que o objeto do trabalho docente são os seres humanos e, como tais, necessitam de motivação, atrelada à motivação do professor que está à frente de todo o processo, sendo de sua responsabilidade o 'ato de ensinar', para que os alunos desenvolvam satisfatoriamente todas suas aprendizagens.

Nóvoa (2009, p. 30, §2) nos lembra, que o trabalho do professor incide na construção de práticas docentes para conduzir os alunos à aprendizagem. Assim, ao professor *compet*e organizar todas as atividades inerentes a sua função como docente, para que o aluno seja 'levado', por essas práticas, ao processo de construção do seu conhecimento, com a orientação de seus mestres.

Como já afirmado anteriormente, nos apropriamos da sugestão de Nóvoa (2009), ao usarmos o termo *disposições*, que caracterizam o trabalho docente na sociedade contemporânea, em substituição ao termo competências profissionais. Para, a partir das condições, também já fundamentadas na *definição de um 'bom' professor*, por Nóvoa (2009), o qual apresenta elementos para o caracterizar, a saber: *o conhecimento, a cultura profissional, o jeito pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social*, que, quando contextualizados, servem de guia para a renovação de programas educacionais e novas práticas de formação continuada.

De tal modo, alguns autores consideram que o desenvolvimento do professor, ocorre antes mesmo dele ingressar na prática profissional, iniciando pela socialização na infância, ao entrar na escola como aluno, sinalizados pelos exemplos apresentados por professores investigados. Em vista disso, Jesus (2005) justifica tal afirmativa, considerando que há quatro fases no desenvolvimento profissional do professor ou no aprender a ensinar, que são:

- (1ª) Pré-formação – quando ainda é aluno na escola e internaliza o modelo de ensino.
- (2ª) Pré-serviço – durante sua formação para a profissão, quando ocorre a aquisição dos conhecimentos teóricos básicos.

(3ª) Indução – ao longo dos primeiros anos de trabalho, o professor desenvolve estratégias pessoais de ensino, de acordo com a maneira que resolve os problemas confrontados em sua prática profissional.

(4ª) Serviço – ocorre durante o resto da carreira docente, quando os professores buscam aperfeiçoar cada vez mais seu desempenho.

De acordo com esse autor, corroborando com os estudos de Huberman (1989), há fases comuns entre os diversos professores, as quais englobam momentos melhores e piores do ciclo profissional, influenciados pelos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional. Esses acontecimentos definem suas vivências e percursos profissionais de maneira muito semelhante, segundo os períodos estabelecidos para as cinco fases da carreira profissional docente, como abordamos anteriormente, a saber: exploração, estabilização, experimentação e/ou diversificação, serenidade e distanciamento afetivo, e a fase final elipse da expansão: contração e descompromisso com a profissão docente.

Para Jesus (2005), alguns professores estabilizam na profissão mais cedo que outros, decorrendo essa estabilidade da satisfação que sentem com a profissão docente. As motivações e seus determinantes variam de acordo com os indivíduos, evoluindo em uma mesma pessoa, ao longo do tempo de sua carreira.

O desenvolvimento profissional ocorre de acordo com a motivação, quando são satisfeitas as necessidades de estima, pelo reconhecimento e pela auto atualização, autônoma e responsável tornando-os auto eficazes. Ao transcorrer o tempo e, com o avanço da idade, acontece o desinteresse profissional dos professores, resultante da falta de incentivos profissionais, que os permita manter-se motivados, havendo uma diminuição da entrega e envolvimento nas atividades, resultando, por vezes, em efeitos negativos no ambiente de trabalho.

Com o passar dos anos, a tendência é que alguns professores diminuam sua entrega e envolvimento profissional, justificando ser devido ao clima de trabalho ruim, gerando um desgosto pela profissão, diferente de quando iniciaram, tornando-se assim, céticos, e desinvestindo em seu trabalho, reduzindo as inovações, por falta de incentivos. As limitações nas condições de trabalho e a baixa remuneração são fatores que contribuem para levar muitos professores a investir em outras atividades fora da escola, empenhando-se o mínimo na profissão docente, pois, de acordo com Jesus (2005), há etapas de maior ou menor motivação, comuns para todos os professores,

sendo que as de maior motivação podem ser caracterizadas como as de maior produtividade profissional.

Afirmção comprovada em nosso estudo, onde um grande e representativo número de professores (maior percentual 69,4%) se encontra na fase de *experimentação e diversificação*. Essa fase, apontada pelo estudo como a de maior motivação, uma vez que os professores possuem seu próprio estilo metodológico de trabalho, são dinâmicos, seguros, tem pleno domínio do conteúdo a ensinar, ressaltam suas qualidades profissionais, buscam reconhecimento e prestígio.

É a mais longa das fases, a qual pode ser dividida em dois períodos: experimentação, dos sete/oito anos aos quinze anos de experiência profissional, composta por professores muito empenhados na sua função e/ou os que apresentam saturação no trabalho; e a diversificação, que ocorre entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço, e quanto ao tempo de experiência de trabalho como professores, que se encontram no período dos 07 aos 25 anos de efetivo exercício da profissão.

Portanto, corroborando às afirmações de Bzuneck (2017), a *autoeficácia dos professores* está relacionada à/ao: estabelecimento de objetivos de aprendizagem elevados para os alunos; à reação dos professores em relação - (a) a organização, (b) ao planejamento e (c) à promoção das atividades voltadas para desenvolver aprendizagens significativas aos alunos; senso de compromisso e satisfação do professor na escola; bom manejo da classe; disposição em adotar práticas inovadoras, inclusive as tecnológicas; promoção da autonomia dos alunos; enfrentamento de situações desafiadoras na escola; motivação e desempenho dos alunos para desenvolver suas aprendizagens. Concluímos, compartilhando com as ideias do autor, que as grandes crenças de autoeficácia, são condições indispensáveis para que os professores se engajem e se comprometam com sua função, para o bom desempenho das atividades profissionais docentes.

De tal modo, todo o *professor* tem de possuir crenças de autoeficácia bem constituídas, que o leve a *acreditar ser capaz de colocar em prática ações eficazes no ensino*, sendo esta uma condição essencial à motivação dos professores, conseqüentemente, para alcançar resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Mas, apenas as crenças não são suficientes para um bom desempenho, pois não suprem as falhas no conhecimento e as habilidades essenciais para o ensino, considerando que a função das crenças é possibilitar ações de efetiva eficácia, sendo

necessários conhecimentos e habilidades reais, para que o professor possa enfrentar com êxito os desafios que se apresentam ao longo da sua vida profissional docente.

- **A motivação docente e seu papel no contexto educacional e social atual –
Pela visão da Autora**

Falar da motivação docente tornou-se algo um tanto utópico, atualmente, considerando as situações vivenciadas pelos profissionais da educação. Cito o período caracterizado antes da pandemia por *Covid-19*. Nos reportamos e referimos em específico neste texto, aos profissionais que atuam na educação básica em instância estadual, os quais foram sujeitos de nosso estudo, e que são diretamente responsáveis pelo ensino público e gratuito nas escolas que atendem a formação dos jovens, na etapa de escolaridade Ensino Médio.

Assim, pontuamos alguns aspectos, essenciais para a compreensão do lugar e das pessoas a quem nos reportamos até o momento, a fim de situarmos esses profissionais da educação, os quais: enfrentam mais de cinco anos de salários atrasados, sem aumentos ou correções inflacionárias; trabalham em duas ou mais instituições de ensino, para repor suas perdas financeiras, e minimamente, manter uma vida digna; sofrem com a desvalorização profissional, por meio de ataques à profissão e função docente que maculam sua integridade pessoal, física, profissional, ética, moral e social. Os professores, profissionais da educação são indivíduos favorecidos por uma capacidade inimaginável, de construção e reconstrução do conhecimento, desenvolvedores e formadores do pensamento, seja ele científico e/ou crítico, voltado para a formação de indivíduos íntegros, criativos e atuantes positivamente em nossa sociedade.

Podemos afirmar, com certeza, que os professores, profissionais da educação, são 'seres' dotados de uma imensa habilidade, que agrega a construção do conhecimento científico com a formação cultural e pessoal dos indivíduos, e de uma capacidade ainda maior de resiliência. Ao mesmo tempo, buscam caminhos e soluções aos problemas vivenciados atualmente pelas pessoas na sociedade, em específico seus jovens alunos. Papel esse, que deveria ser delegado, inicialmente, à família, e posteriormente, aos órgãos representativos da sociedade junto aos governos eleitos em suas esferas de atuação e competência, tanto em instâncias federais, quanto estaduais e municipais.

Os conhecimentos, orientados pelos professores, e processualmente 'construídos' com seus alunos, para os quais os mesmos devem possuir formação específica e pleno domínio, estão embasados em estudos e pesquisas científicas, desenvolvidas por anos a fio em instituições de ensino renomadas, sejam elas públicas ou privadas. Assim, as informações, as quais alimentam os estudos científicos, originam-se de órgãos ou instituições parceiras que sustentam as pesquisas, sendo responsáveis por fornecer dados e informações aos órgãos representativos de governos, subsidiando a proposição e desenvolvimento de políticas públicas educacionais, concretas, para dar conta de atender as demandas que a sociedade atual tanto carece.

Desse modo, as situações experienciadas atualmente pelos profissionais da educação, se materializam pela manipulação da opinião pública, por meio de mídias e redes sociais, com o intuito de marginalizar a profissão docente e a educação pública vigente. Responsabilizam seus profissionais pelos problemas sociais vivenciados, seja em termos econômicos, os quais se refletem na formação e constituição da sociedade; ou em aspectos referentes à ética, conduta e moralidade profissionais.

Esses temas são discutidos pela sociedade, que culpa e pune os professores sem o mínimo conhecimento, por meio de pessoas despreparadas coordenando os órgãos governamentais, os quais são responsáveis pela definição e proposição das políticas públicas educacionais, que refletem diretamente nas decisões e rumos da educação pública. Um exemplo, se refere ao que temos estabelecido em termos educacionais, como as interferências diretas na autonomia e escolhas administrativas das instituições públicas, e na tomada de decisões das pessoas individualmente; a oposição aos profissionais da educação e as diferentes situações vivenciadas por eles, no enfrentamento e solução dos problemas administrativos e pedagógicos, estabelecidos, para os quais a sociedade tem conhecimento, mas prefere virar as costas.

A falta de valorização e conseqüente marginalização dos profissionais da educação é histórica. Em outros momentos sociais de nosso país, as Universidades e Instituições Públicas de Ensino foram severamente atacadas, bem como os profissionais da educação, representados na figura de professores e funcionários. Por conta disso, estudantes e profissionais, inconformados com as injustiças, o autoritarismo, a falta de diálogo e respeito; protestavam contra os mandos e desmandos de governos que, em nome do povo, usavam a força e a violência contra

seus jovens cidadãos, com ações e atitudes desumanas, afirmando estar combatendo a desordem, 'o mal' e a 'baderna', estabelecidas em nosso país.

A 'desordem' a que tantos se referem hoje, está relacionada à essência da formação integral dos estudantes, ao proporcionar, pelas Instituições de Ensino, a possibilidade aos seres humanos de aprender a exercer sua autonomia, com liberdade e respeito aos seus semelhantes. Valores esses, adquiridos inicialmente, de suas famílias, e posteriormente, por meio do conhecimento científico, o qual ocorre pelos estudos aprofundados, pela compreensão e análise de fatos e acontecimentos passados e presentes, que por ventura venham interferir positivamente no futuro de toda uma sociedade.

A interferência deve ser decorrente da necessidade e dos interesses da sociedade como um todo, podendo ser tomada como exemplo e quiçá, seguida por toda a sociedade no futuro. Ao cidadão, em seu papel, espera-se que a educação contribua para desenvolver sua capacidade de tomar decisões, conscientes, de acordo com as diferentes situações e desafios apresentados pela sociedade atual; que demonstre sua plenitude e competência de argumentar e posicionar-se, com conhecimentos construídos ao longo do seu processo de formação.

Conhecimentos esses elementares, inicialmente, provenientes da educação não formal, nas famílias. Posteriormente, construídos e aprimorados no decorrer da educação básica e/ou ensino superior, os quais contribuirão para a formação e inclusão dos indivíduos na 'chamada camada social pensante', cujas diferenças individuais estarão presentes, constituídas e refletidas na capacidade de tomar decisões, nos desafios e dificuldades enfrentados, nas escolhas realizadas conscientemente; refletindo os resultados na vida pessoal, profissional, social e econômica dos indivíduos e do nosso país.

Portanto, *o porquê e o que fazer* com o conhecimento, construído ao longo do processo de formação dos indivíduos, é o que os oportunizará outras possibilidades de vida em sociedade. Talvez, seja esse o real problema educacional para uma parcela da sociedade atual, uma vez que o conhecimento concreto está direcionado à poucos, pois, carece a formação e capacitação de indivíduos que deem conta de planejar e desenvolver projetos, os quais revertam-se em benefícios para todas as pessoas que compõem nossa sociedade.

Assim, uma pequena parte da sociedade, representada por poucos, os quais detém todo o poder econômico e social, manipulam os interesses voltados para essa

ínfima parcela da população. Ao mesmo tempo, fazem uso da maior camada populacional da sociedade, que permanece excluída dos bancos escolares, sem acesso ao conhecimento, único e capaz de libertar os indivíduos, visto que a maior libertação está quando as pessoas conseguem pensar por si mesmas, sem influências, ao construir conhecimentos significativos que os permita ter igualdade e equidade de direitos, com possibilidades de acesso e permanência na escola, até a finalização dos estudos.

Desse modo, vivemos em uma sociedade em que não há empenho para que as pessoas tenham autonomia, se tornem 'esclarecidas e pensantes', com capacidade de realizar suas próprias escolhas, sem que haja interferência e/ou manipulação de outros, cujos interesses próprios vem disfarçados e carregados de engano, com promessas de soluções imediatas para os extensos problemas sociais que vivenciamos. Enquanto isso, essa mesma sociedade permanece acomodada, enganada e manipulada nos tempos atuais, instantaneamente, por meio de redes sociais que propagam falsas informações/notícias (*fake news*), totalmente em consonância com as ideias e conceitos enganosos que se deseja disseminar, de acordo com a ideologia para a qual está servindo.

Nesse contexto, a educação e todos os profissionais que engloba, enfrentam muitos desafios, pois tem de atender e servir à totalidade da sociedade, mesmo carecendo desenvolver e construir o conhecimento, a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos ao longo de sua vida. Assim, está à mercê de ataques constantes, desferidos contra seus profissionais e disseminados por meio de mentiras enganosas, na tentativa de destituir o crédito e a confiança que a sociedade 'uma vez' depositou na educação pública e gratuita e em seus profissionais, extremamente dedicados e engajados no processo educacional.

Ataques realizados diretamente aos profissionais da educação, perpetuando-se pela falta de um plano de carreira que atenda as demandas e necessidades profissionais, adequadamente, normatizando a profissão e que dê conta das/dos: elevadas cargas horárias de trabalho dos professores frente aos alunos; perdas salariais, sem as devidas reposições ou correções inflacionárias; atrasos e parcelamentos salariais e, mais recentemente, perdas dos direitos trabalhistas, os quais são frutos de lutas e conquistas ao longo dos últimos 60 anos. Tudo em nome de uma economia capitalista, que alimenta o consumo voltado para a manutenção hegemônica das grandes potências mundiais, as quais nos assolam e determinam o

que, como e para onde o mundo deve caminhar, bem como os indivíduos que dele fazem parte; priorizando o dinheiro, os bens e a propriedade, e não as pessoas como seres humanos.

As medidas atuais, contra os profissionais da educação, destroem esforços empregados para construir e consolidar a carreira profissional docente, iniciada efetivamente, após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual fixou “as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” para professores e demais profissionais da educação em todo nosso país. Seguida pela nova versão, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”; e a última versão, que atualiza a LDB, Lei nº 3.496, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as atuais diretrizes e bases da educação nacional. A LDB define e regulamenta a organização da educação brasileira, com base nos princípios da Constituição Federal. A Constituição³⁰ caracterizada como o conjunto de normas que regem nosso País e os estados brasileiros, compõe um documento que enumera e limita as ações e funções de uma entidade política, formando ou estabelecendo o que é a entidade. No caso dos países ou do estado soberano e das regiões independentes dos países, o termo refere-se especificamente à Constituição que define políticas fundamentais e princípios políticos, compondo a estrutura, procedimentos, poderes e direitos de um governo.

De tal modo, as experiências adquiridas pelos professores ao longo de sua trajetória profissional, na docência, são determinantes em suas vidas, porque definem e moldam os indivíduos, direcionando a maneira que conduzirão suas vidas pessoal e profissional, com o passar do tempo. Acreditamos, como indivíduos, nos constituirmos pelas experiências de vida (que envolvem condições sócio econômicas, vivências, realizações pessoais e profissionais), as quais aprimoram-se na forma de conhecimentos, transformando-se em ensinamentos que se estabelecem a partir de todas as experiências vivenciadas, sejam elas de ordem pessoal, profissional, econômica ou social.

Jamais dissociamos quem somos individualmente, em qualquer um dos âmbitos anteriores, apenas nos utilizamos dos elementos necessários e pertinentes a cada um deles, para momentos e ocorrências específicas de nossas vidas. A mente,

³⁰ Conceito adotado a partir da Enciclopédia Livre Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 01.jul.2020.

o corpo e o coração são os mesmos, em quaisquer uma das situações experienciadas, somente diferencia-se pelas decisões a tomar, as quais ocorrem de acordo com as reações de cada ser humano.

A essa capacidade de tomar decisões, está relacionada a formação e constituição profissional dos professores, seja ela específica da área em que desenvolve seu trabalho ou relativa ao momento emocional sentido e vivenciado. Ambos exigem controle e discernimento das circunstâncias com as quais se depara; pois, valer-se de todas as experiências vividas, de maneira positiva, enriquece e conseqüentemente fortalece o trabalho profissional, qualifica e melhora as ações e decisões tomadas, em todas as esferas da vida dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, finalizamos esse texto, afirmando que acompanhamos o crescente aumento da invisibilidade profissional dos professores, estabelecida em decorrência de um projeto de deterioração do modelo social vigente, o qual critica as instituições educacionais (públicas) contemporâneas, as considerando assistencialistas, quando não paternalista/maternalista. O processo de desmonte da educação pública vem se concretizando há anos pelos governantes, tendo início pelos profissionais da educação e as instituições de ensino, por meio: da desvalorização profissional; do achatamento e dos atrasos salariais; da retirada de direitos trabalhistas (outrora garantidos pelos planos de carreira e sindicatos fortalecidos); da aceleração, a passos largos, para destruição do ínfimo espaço social e democrático que é a escola, conquistado após muitos anos de lutas da categoria, alcançado de forma parcial nos últimos vinte anos; conquistas essas iniciadas com a promulgação da primeira LDB, em 1961.

Com certeza, todos os fatores mencionados, refletem diretamente na formação, constituição e motivação dos profissionais docentes, conseqüentemente, no desenvolvimento e aprendizado dos indivíduos ao longo do seu processo de formação na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Neusa M. C.; COLUCI, Marina Z. O. *In.*: **Ciência & Saúde Coletiva: Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medida**, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011. Acesso em: 13.nov.2019.
- ALVES, Mariana G.; AZEVEDO, Nair R.; GONCALVES, Teresa N. R. *In.*: **Educação e Pesquisa: Satisfação e situação profissional - um estudo com professores nos primeiros anos de carreira**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, 2014. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>. Acesso em: 10.ago.2018.
- AZANHA, José Mario P. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio - pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo, Fundação Santillana, v. 01, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/livro_ens_med_reestruturacao.pdf>. Acesso em: 12.jun.2017.
- BACCON, Ana Lúcia P.; ARRUDA, Sergio de M. *In.*: **Práxis Educativa: Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente**. Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil, v. 10, n. 2, p. 463-487, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa>. Acesso: 05.ago.2020.
- BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva**. *In.*: A. Bandura, R. G. AZZI & S. A. J. Polydoro (Org.). **Teoria Social Cognitiva, conceitos básicos**. (p.15-45). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre/BR: Artmed, 2009.
- BARROS, Marizeth; SANTOS, Ana Cristina B. dos. *In.*: **Revista Espaço Acadêmico: Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos**. v. 10, n. 112, p. 1-9, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/435>>. Acesso em: 16.ago.2018.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Grupo de pesquisa "Force". Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Educar, São Paulo/SP, EDUSC, 2002.

BONG, M. **Asking the right question: How confident you are that you could successfully perform these tasks?** *In.*: F. Pajares e T. Urdan (Eds.) *Self-Efficacy of Adolescents*. (p. 287-305). Greenwich, Conn.: Information Age Publ., 2005.

BOTTI-MANOEL, Karina; BZUNECK, José Aloyseo; SCACCHETTI, Fabio A. P. **Psico - USF: A Relação entre Eficácia Coletiva de Professores e Percepção de Apoios na Escola**. USF/PPGP: Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 341-351, mai./ago, 2016. Disponível em: <[www.scielo.br http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210211](http://www.scielo.br/http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210211)>. Acesso em: 19.ago.2018.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Conselho Nacional de Educação/CEB. Parecer CNE/CEB nº 05/2011. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Constituição Federal de 1988. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Publicada no DOE nº 120, de 26 de junho de 2015.

_____. Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008. **Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11653.htm>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Ministério da Educação. CNE/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. **Dispõe sobre o Pacto Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 12.mai.2017.

_____. Senado Federal. Lei nº 13.415/2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio de tempo integral.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta Preliminar. Segunda Versão. Revista, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 28.abr.2017.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download>. Acesso em: 28.abr.2017.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF. Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 13.mai.2017.

BZUNECK, José Aloyseo. *In.: Revista Educação Especial: Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva*, v. 30, n. 59, p. 697-708, set./dez, 2017. Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 18.ago.2018.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely; RUFINI, Sueli E. *In.: Avaliação Psicológica: Eficácia coletiva de professores: evidências de validade de construto de um questionário*. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, Ribeirão Preto/BR, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1677-0471&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16.mai.2018.

BZUNECK, José Aloyseo. *In.: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini, (org). In.: Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Como motivar os alunos: sugestões práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli E. R. *In.: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Estilos de Professores na Promoção da Motivação Intrínseca: Reformulação e Validação de Instrumento*, v. 23, n. 4, p. 415-422, Out./Dez, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/07.pdf>>. Acesso em: 18.mai.2020.

CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora: Portugal. Coleção Ciências da educação. Trad. Julia Ferreira. 2. ed, 2003.

CAPELO, R.; POCINHO, Margarida. *In.: Educar em Revista: Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores*. Paraná: Ed. UFPR, n. 54, p. 175-184, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/about>>. Acesso em: 10.ago.2018.

CARLOTTO, Mary Sandra; DIAS, Sofia R. S.; BATISTA, Jaqueline B.V.; DIEHL, Liciane. *In.: Psico - USF: O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores*. USF/PPGP: Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-8271&lng=en&nrm=iso/>. Acesso em: 30.jul.2018.

CASANOVA, Daniela C. G.; AZZI, Roberta G. *In.: Psico - USF: Escalas de Crenças de Eficácia Pessoal e Coletiva para Educadores: Evidências de Validade*. USF/PPGP: Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 399-409, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200303>>. Acesso em: 19.ago.2018.

CASANOVA, Daniela C. G.; AZZI, Roberta G. *In.: Educar em Revista: Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente*. Paraná: Ed. UFPR, n. 58, p. 237-252. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/about>>. Acesso em: 09.ago.2018.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre/BR: Artmed, 2009.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COLL, César (org). **O construtivismo em sala de aula.** Trad. Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 2006.

COLL, César. **Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio.** Trad. Cristina M. Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COSME, Ariane; TRINDADE, Rui E. *In.:* **A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente.** Rev. Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 565-587, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 12.ago.2018.

CRESTANI, A. H. et al. **Validação de conteúdo: clareza/pertinência, fidedignidade e consistência interna de sinais enunciativos de aquisição da linguagem.** Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS: Brasil. CoDAS, v. 29, n. 4: e20160180, 2017. DOI:10.1590/2317-1782/201720160180. Acesso em: 27.fev.2020.

DAVOGLIO, Tacia R.; SANTOS, Bettina dos S. *In.:* **Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação.** Educar em Revista, Curitiba/Paraná: Ed. UFPR, v. 33, n. 65, p. 201-218, jul./set., 2017. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/about>>. Acesso em: 10.ago.2018.

DAVOGLIO, Tárzia R.; SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina S. *In.:* **Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários.** Psicologia Escolar e Educacional. ABRAPEE, v. 21, n. 2, p. 175-182, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-8557&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18.ago.2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Trad. Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre/BR: Artmed, 2008.

DIAS, Paulo C. *In.:* **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. Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4036&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 11.ago.2018.

DI GIOVANI, G. *In:* **As estruturas elementares das Políticas Públicas.** Cadernos de Pesquisa. Campinas, n. 82, p. 1-32, 2009. Disponível em:

<<https://observatorio03.files.wordpress.com/2010/06/elementos-das-politicas-publicas.pdf>>. Acesso em: 09.ago.2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20.ed. São Paulo/BR: Paz e Terra, 2001.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. *In.*: **Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória**. Brasília: UNB, p. 83-118, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9610/3/CAPITULO_TeoriaFundamentadaNova.pdf>. Acesso em: 06.fev.2017.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí/BR: Editora da UNIJUÍ, 1998.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIRÃO, Maria Aparecida Melo. **Teoria psicossocial do desenvolvimento em Erik Erikson**. Psicologado, [S.l.]. 2009. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/teoria-psicossocial-do-desenvolvimento-em-erik-erikson>>. Acesso em: 07.ago.2020.

GLASER B.G; STRAUSS A.L. **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine, 1967.

GONDIM, Sônia M. G. *In.*: **Paidéia: Grupos Focais como técnica de Investigação qualitativa: desafios metodológicos**, n. 12(24), p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>>. Acesso em: 12.jun.2017.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre/BR: Penso, 2012.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In.*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2. ed., p.31-61, 2000.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; FILHO, Roraima Alves da C.; MATOS, Mayara da Mota; SACHIMBOMBO, Keila Michelly C. *In.*: **Psicologia Escolar e Educacional: Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros**. ABRAPEE, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-8557&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18.ago.2018.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. *In.*: **Educação: Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores**. Ver. Faculdade de Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre: PUC/RS, v. 27, n. 1 (52), p. 39-58, 2004. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/373/270>>. Acesso em: 08.ago.2020.

KLASSEN, R. M. TZE, V.M.C.; Betts, S.M. & Gordon, K.A. **Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?** Educational Psychology Review, v. 23, p. 21–43, 2011.

KRAWCZYK, Nora. *In.*: **Cadernos de Pesquisa: Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=en>. Acesso em: 12.mar.2017.

KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo/SP: Cortez, 2014.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre/BR: Artmed, 2008.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Trad. Vera Magyar. 5 ed. São Paulo: C. Learning, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. rev. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/index>>. Acesso em: 07.ago.2018.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Pimenta, G. Selma. (Coord.). *In.*: **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. 10. ed., rev. e ampl, São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel, 2004.

MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L. de; BZUNECK, José A. *In.*: **Psico - USF: Motivação para aprender – o autorrelato de professores brasileiros e chilenos**. USF/PPGP: Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n1/v18n1a07.pdf>>. Acesso em: 19.ago.2018.

MATTOS, P., et al. *In.*: **Validação semântica da versão em língua portuguesa do Questionário de Qualidade de Vida em Adultos (AAQoL) que apresentam transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**. Revista de Psicologia Clínica. v. 38, n. 3, p. 87-90, 2011. Acesso em: 28.fev.2020.

MEDEIROS, R. K. S.; JÚNIOR, M. A. F.; PINTO, D. P. S. R.; VITOR, A. F.; SANTOS, V. E. P.; BARICHELLO, E. *In.*: **Modelo de validação de conteúdo de Pasquali nas pesquisas em Enfermagem**. Rev. Enfermagem Referência. Série IV, n. 4, jan./fev./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12707/RIV14009>. Acesso em: 13.nov.2019.

MESQUITA, Silvana S. de A; LELIS, Isabel A. O. M. *In.*: **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação: Cenários do Ensino Médio no Brasil**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out-dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>. Acesso em: 17.mar.2018.

MESQUITA, Silvana S.A. *In.*: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas: Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica**, v. 48, n. 168, p. 506-531, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/about>. Acesso em: 07.ago.2018.

MOEHLECKE, Sabrina. *In.*: **O Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Rev. Brasileira de Educação: v. 17, n. 49, p. 39-58, jan-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820120001&lng=en&nrm=i. Acesso em: 14.mar.2017.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa/PT: Instituto Piaget, 2001.

MOREIRA, M.A. *In.*: **Ensino, Saúde e Ambiente: Negociação de Significados e Aprendizagem Significativa**. Rev. Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, v. 1, n. 2, p. 2-13, 2008.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora: Portugal. Coleção Ciências da educação. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil, 1991.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed, Porto Editora: Portugal, 1995.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Professores: Imagens do futuro presente**. EDUCA. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Portugal/Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Alyson A. R. de; FILHO, Carlos A.P.L.; RODRIGUES, Claudia M.C. *In.*: **XXXI Encontro da ANPAD: O processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas exigências Metodológicas**. Rio de Janeiro/BR: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf> >. Acesso em: 12.jun.2017.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto/PT: Porto, 2000.

PAJARES, F. **Self-efficacy beliefs in academic settings**. Review of Educational Research, 66 (4), 543-578, 1996.

PAJARES, F. & OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral**. In: A. Bandura, R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. (p. 97-114). Porto Alegre: Artmed, 2008.

PASQUALI, Luiz. **Teorias e métodos de medida em ciências do comportamento**. Laboratório de Pesquisa em avaliação e medida. Instituto de Psicologia. UNB/INEP: Brasília, 1996.

PERASSINOTO, M. G. M., BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J. A. In.: **Avaliação Psicológica: Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n3/v12n3a10.pdf>>. Acesso em: 14.mai.2020.

PEREIRA, F.; MOURAZ, A. In.: **Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de Escola em análise**. Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 115-138, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/edur/paboutj.htm>>. Acesso em: 10.agosto.2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/BR: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005.

PINTRICH, P.R. **A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts**. Journal of Educational Psychology, v. 95, p. 667-686, 2003.

POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria. In: **Vulnerabilidade ao stress, estratégias**. Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago, 2009.

POLYDORO, Soeli A. J.; AZZI, Roberta G. In: **Psicologia da Educação: Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sócio cognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção**. São Paulo, v. 29, p. 75-94, 2009.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El Conocimiento de los Profesores**. Sevilla/ES: Díada, 1998.

POZO, Juan Ignacio (org.); COLL, César. **Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio: Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no Ensino Médio**. Trad. Cristina M. Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RABELLO, Márcia L. de F.; DIAS, Jaqueline P. *In.: Ciências & Cognição*. v. 15, n. 3. Publicado *on line* em: 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 28.mai.2017.

RAMOS, Marise N. *In.: O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas*. Revista Educação & Sociedade: Campinas/SP, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22.mar.2017.

RAMOS, Maély F.H. et al. *In.: Paideia: Caracterização de Docentes da Educação Básica a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho*. USP/Ribeirão Preto/SP, v. 28, e2811, p. 1-8, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/paideia>>. Acesso em: 05.ago.2018.

RAMOS, Maély F.H.; FERNANDEZ, A.P.O.; FURTADO, K.C. *In.: Estudos de Psicologia. Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente*. PUC/Campinas, v. 21, n. 2, p. 179-191, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/epsic/iaboutj.htm>>. Acesso em: 05.ago.2018.

RAMOS, Maély F.H.; FERNANDES, Ana Patrícia O.; Pontes, Fernando A. R.; SILVA, Simone S.C. *In.: Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva*. Psicologia - Teoria e Pesquisa: UNB/Brasília, v. 32, n. 1, p. 91-99, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-3772&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 04.ago.2018.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e Emoção**. Trad. Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. Revisão Técnica Maurício Canton Bastos e Nei Gonçalves Calvano. 4. Ed. Rio de Janeiro/BR, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Lei nº 14.705/2015. **Institui o Plano Estadual de Educação–PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação–PNE, aprovado pela Lei Federal nº13.005/ 2014**. Publicada no DOE nº120, 26.jun.2015. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>. Acesso em: 03.jul.2017.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do RS. Lei nº 15.451/2020. **Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**. Publicada no DOE nº 35, de 18 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15451-2020-rio-grande-do-sul-altera-a-lei-no-6-672-de-22-de-abril-de-1974-que-institui-o-estatuto-e-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 05.mai.2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. v. 1, Porto Alegre, 2009. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>>. Acesso em: 03.jul.2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Parecer CEED nº 545/2015. **Orienta as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Sistema Estadual de Ensino**. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1438180324_pare_0545.pdf>. Acesso em: 13.mai.2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014**. Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 13.mai.2017.

RIZON, Gisele. In: **Anais V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação, Caxias do Sul-RS: A sala de aula sob o olhar do Construtivismo piagetiano: perspectivas e implicações**. Mai, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Construtivismo_Piagetiano.pdf>. Acesso em: 02.abr.2018.

RODRIGUES, Suely da S. **Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação: Eficácia docente no ensino da matemática**. Trimestral. Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 114-147, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4036&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 11.ago.2018.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. *In.*: **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Revista Diálogo & Educação: Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, mai/ago. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2416-3961-1-SM.pdf>>. Acesso em: 20.mai.2020.

ROSSI, F.; HUNGER, D. *In.*: **As etapas da carreira docente**. Revista brasileira de Educação Física e Esporte: São Paulo, v. 26, n. 2, p.323-338, abr./jun. 2012. Acesso em: 09.ago.2020.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York, NY: Guilford Press, 2017.

SANTOS, Maria Eliza G. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

SAVIANI, Demerval. *In.*: **PDE–Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas: Autores

Associados, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13.mai.2017.

SBICIGO, J.B.; TEIXEIRA, M.A.P.; DIAS, A.C.G. *et al.* **In: Propriedades Psicométricas da Escala de Auto eficácia Geral Percebida (EAGP)**. Psico: Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 2, p. 139-146, abr-jun, 2012. Acesso em: 26.jun.2017.

SCHUNK, D.H.; MEECE, J.L.; PINTRICH, P.R. **Motivation in Education: Theory, Research and Applications**. (4ª ed.) Boston, Mass, 2014.

SECO, Graça Maria dos Santos Batista. **In.: A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria/Portugal**. Educação & Comunicação, v. 35, n. 8, p. 73-92, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.8/84>>. Acesso em: 07.ago.2020.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas**. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre/BR: Artmed, 2009.

SILVA, Laís M. C. da; SURNICHE, C. A.; SICSÚ, A. N.; MITANO, F.; NOGUEIRA, J. A.; SANTOS, C. B.; et al. **In.: Elaboração e validação semântica de um instrumento de avaliação da transferência do tratamento diretamente observado como política de controle da tuberculose**. Rev. Panamericana de Salud Publica, v. 38, n. 2, p. 129-135, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. v. 2, São Paulo: Cortez, 2008.

STEPHANOU, G.; OIKONOMOU, A. **Emoções de Professores no Ensino Fundamental e Médio: Efeitos da Autoeficácia e da Eficácia Coletiva e Avaliação da Resolução de Problemas como Mecanismo de Moderação**. Psychology, v. 9, p. 820-875, 2018. Doi: 10.4236/psych.2018.94053.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis/BR: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis/BR: Vozes, 2012.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Dilemas e perspectivas para a Inovação Educacional na educação básica e na formação de professores**. DIPEID. Relatório Técnico Final. Santa Maria/BR. Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Out. 2006-Mar.2009. 89p.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação Básica no Brasil - IEPAM**. Projeto. Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Mar.2008-Dez, 2012.

TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. **Teacher efficacy: Capturing an elusive construct.** *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 17, p. 783–805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A. W., & HOY, W. K. **Teacher efficacy: its meaning and measure.** *Review of Educational Research*, n. 68, p. 202-248, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto de Pesquisa. **Necessidades para o trabalho docente em escolas públicas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos de ensino médio no Brasil – NETRADOCEM.** Eduardo A. Terrazzan (Coordenador). Centro de Educação, Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura. Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Manual de dissertações e teses da UFSM: estrutura e apresentação.** Sistemas de bibliotecas da UFSM, Editora da UFSM. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 88p, 2015.

USHER, E. L., & PAJARES, F. **Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions.** *Review of Educational Research*, v. 78, p. 751 – 796, 2008. Doi:10.3102/0034654308321456.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAUJO, José Carlos S.; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional.** Campinas/BR: Papirus, 2005.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre/BR: Penso, 2016. (Coleção Métodos de Pesquisa).

WEBER, Sônia S. F. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Práticas em Novas Perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

WEBER, Sônia S. F.; BONFADA, Kauana M. *In.:* Lucas da Silva Martinez (Org). **Ensino Médio - sujeitos, políticas e práticas em discussão: As Mudanças na Educação Brasileira em Escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul.** Rio de Janeiro: Mares Editores. 1.ed, p. 214-249, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1aCKtvrnC6i8-LRuKdY_gK-6ruZ-dG0TV>.

WEBER, Sônia S. F.; TERRAZZAN, Eduardo A.; PERINI, Kauana B. *In.:* **Gestão Escolar - Políticas Públicas: Mudanças no Ensino Médio de Escolas da Rede Estadual Pública de Ensino no RS e seus impactos na organização curricular.** Série Educar. Org.: Ed. Poisson Belo Horizonte/MG: Poisson, v. 6, p. 55-65, 2020.

WEBER, Sônia S. F.; TERRAZZAN, Eduardo A. *In.:* Liane Nair Much, Fernanda Gall Centa, Kelen Krüger (Org). **A profissão docente no contexto educacional atual.** Docência em ação-experiências, desafios e perspectivas educacionais na Educação Básica. Rio de Janeiro: Ed. Dictio Brasil, 1. ed, p. 22-39, 2020. DOI <10.35417/978-65-86953-13-8>.

WEINER, B. **Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective.** Educational Psychology Review, v. 12, p. 1-14, 2000.

WHEATLEY, K. F. **The case for reconceptualizing teacher efficacy research.** Teaching and Teacher Education, v. 21, p. 747-766, 2005.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. **Expectancy-value theory of Achievement Motivation.** Contemporary Educational Psychology, v. 25, p. 68–81, 2000.

WOOLFOLK HOY, A., & Davis, H.A. **Teacher Self-Efficacy and its Influence on the Achievement of Adolescents.** In F. Pajares e T. Urdan (Eds.) Self-Efficacy of Adolescents. (p. 117-137). Greenwich, Conn.: Information Age Publ., 2005.

ZAMBON, Luciana B. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto/PT: Porto Editora, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNJDZDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BOZELLI, Fernanda Cátia. **Saberes docentes mobilizados em contextos interativos discursivos de Ensino de Física envolvendo analogias**. Tese de Doutorado –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.
- BZUNECK, José A.; BORUCHOVITCH, Evely; RUFINI, Sueli Édi. *In.*: **Eficácia coletiva de professores: evidências de validação de construto de um questionário**. Avaliação Psicológica: v. 13, n. 3, p. 427-435, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a15.pdf>>. Acesso em: 28.ago.2018.
- BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli Édi R. *In.*: **Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy**. Psico - USF: v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-8271&lng=en&nrm=iso/>.
- CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, S. C. *In.*: **Avaliação da autoeficácia acadêmica em alunos da educação de jovens e adultos**. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 10, p. 187-203, 2009.
- CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre/BR: Artmed. 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez. (Biblioteca da Educação, Série 1, v. 16). 2006.
- CLEMENT, Luiz; CUSTÓDIO, José F.; RUFINI, Sueli E.; Filho, José de Pinho A. *In.*: **Psicologia Escolar e Educacional: Motivação autônoma de estudantes de física: evidências de validade de uma escala**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Paraná/Brasil, v. 18, n. 1, p. 45-56, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282330520005>>. Acesso em: 16.mai.2018.
- COLL, César. **Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio**. Trad. Cristina M. Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. 2.ed. Porto Alegre/BR: Artmed. 2006.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez. 2008.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4.ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20.ed. São Paulo/BR: Paz e Terra. (Coleção "Leitura"). 2001.

GAMA, Maria Eliza R.; TERRAZZAN, Eduardo A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. 1. ed, Curitiba/BR: Editora CRV, 2015.

GARRETT, A. **A entrevista, seus princípios e métodos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1967.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. In.: **Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória**. Brasília: UNB, cap.04, p. 83-118, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9610/3/CAPITULO_TeoriaFundamenta daNova.pdf>. Acesso em: 06.fev.2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora. (Série "Pesquisa"; 10), 2005.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí/BR: Editora da UNIJUÍ: 1998.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOYA, Alcides; BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli Édi R. In.: **Psicologia Escolar e Educacional: Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Semestral, Paraná/BR, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2008. ISSN 1413-8557. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321824005>>.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 2ed. Porto Alegre/BR: Penso, 2012.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, L.C.V. **Reestruturação Curricular e Auto intensificação do Trabalho Docente**. In.: Currículo sem Fronteiras. n. 2, v. 9, 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

JESUS, Saul. N. In.: **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente**. Katálysis – UFSC: Floianópolis/SC, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul/dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>>. Acesso em: 18.set.2020.

KERBER, Fernanda. **Desafios e perspectivas para o Trabalho Coletivo entre Professores no âmbito do desenvolvimento da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015.

KRAWCZYK, Nora. 'Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje'. In: **Cadernos de Pesquisa.** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=en>. Acesso em: 12.mar.2017.

KUENZER, Acácia Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: <http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_includente.pdf>

KUENZER, Acácia Z. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida?** Educação e Sociedade. v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: Do Projeto à Implementação.** Porto Alegre/BR: Artmed. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, J. Bernardinho. **Aprender e ensinar física.** Lisboa/PT: Fundação Calouste Gulbekian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia/MCES, 2004.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina/BR: Eduel. 2004.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SASSI, Adriana de Grecci. In.: **Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica.** Psicologia Ciência e Profissão, v. 30, n. 4, p. 780-791, 2010.

MARTINELLI, S. C.; SCHIAVONI, Andreza; BARTHOLOMEU, D. In.: **Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor.** Avaliação Psicológica, v. 8, p. 119-129, 2009.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Revista do Centro de Educação, v. 29, n. 2, 2004.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa/PT: Instituto Piaget. 2001.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Educação e Sociedade**. v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação. v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.

NOVAK, Joseph D. **Aprender criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Trad. Ana Rabaça. Ed. Lisboa/Portugal: Plátano edições técnicas, 2000.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto/PT: Porto, 2000.

PERINI, Kauana M. B. **Aprender a aprender: aspectos mobilizados na aprendizagem de alunos de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Reimpressão 2007. Porto Alegre/BR: Artmed. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.): **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez. 2005.

POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria. **Vulnerabilidade ao stress, estratégias**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago 2009.

POLYDORO, Soeli A. J.; AZZI, Roberta G. **'Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sócio cognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção'**. Psicologia da Educação. São Paulo, v. 29, p. 75-94, 2009.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El Conocimiento de los Profesores**. Sevilla/ES: Díada. (Colección "Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos", 9). 1998.

RABELLO, Márcia L. de F.; DIAS, Jaqueline P. **Ciências & Cognição**. Vol. 15(3), 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Escolar – Ensino Médio. Colégio Estadual Manoel Ribas**. Santa Maria, RS, 2017.

SANTOS, JLG; et al. In.: **Texto & Contexto – Enfermagem: integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos**. v. 26, n. 3, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>>. Acesso em: 07.mai.2020.

SANTOS, Maria Eliza G. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

SBICIGO, J.B.; TEIXEIRA, M.A.P.; DIAS, A.C.G. et al. *In: Propriedades Psicométricas da Escala de Auto eficácia Geral Percebida (EAGP).* Psico: v. 43, n. 2, p. 139-146, Porto Alegre, PUCRS, 2012.

SHULMAN, L.S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb.1986.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform.** *A Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb.1987.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas.** Trad. Magda França Lopes. 3ed. (Coleção "Métodos de Pesquisa"). Porto Alegre/BR: Artmed. 2009.

SOARES, José Francisco. **Qualidade e eqüidade na Educação Básica brasileira: fatos e possibilidades.** Departamento de Estudos Educacionais. Universidade de Oxford, p. 77-114, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil).** v. 2, São Paulo: Cortez. 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BR: Vozes, 2005.

TERRAZZAN, Eduardo A. **Inovação Escolar e pesquisa sobre formação de professores.** *In.:* NARDI, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes.** São Paulo/BR: Escrituras Editora, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13.ed. Petrópolis/BR: Vozes. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAC, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional.** Campinas/BR: Papyrus, 2005.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre/BR: Penso. (Coleção Métodos de Pesquisa). 2016. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/about>>. Acesso em: 20.ago.2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro síntese - Informações coletadas em artigos de PAC - ERLE

APÊNDICE A

ERLE - ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECVSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art01- EA1	Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores, 2014. Autoras: Regina Capelo e Margarida Pocinho.	<p>OBJETIVO: (Resumo, p.175)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este estudo quantitativo, transversal e preditivo tem como objectivo analisar a influência da autoeficácia na satisfação profissional dos professores portugueses. • AMOSTRAS: é constituída por 327 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (trabalham com alunos dos 6 aos 10 anos). • FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES: questionário de dados sociodemográficos e escalas validadas para a população portuguesa para as variáveis em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este estudo quantitativo, transversal e preditivo tem como objectivo analisar a influência da autoeficácia na satisfação profissional dos professores portugueses. • A amostra é constituída por 327 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (trabalham com alunos dos 6 aos 10 anos) que responderam a um questionário de dados sociodemográficos e escalas validadas para a população portuguesa para as variáveis em estudo. Realizada a análise de regressão linear múltipla, verificou-se que o aumento da “eficácia instrucional” e da “eficácia nos relacionamentos interpessoais” predizem um aumento da satisfação docente na dimensão “relação com a profissão” ($R^2 = .27$). • A uma melhor percepção da “relação interpessoal/institucional” ($R^2 = .20$), corresponde uma diminuição da “eficácia instrucional” e um aumento da eficácia nos relacionamentos interpessoais (Resumo, p.175). 	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças de Autoeficácia Docente • Satisfação Profissional dos Professores.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECVSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art02-EA1	Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia. 2015, Daniela Couto Guerreiro Casanova e Roberta Gurgel Azzi.	<p>OBJETIVO: (Resumo, p.237)</p> <ul style="list-style-type: none"> Esta pesquisa teve como objetivo analisar as possíveis relações explicativas entre variáveis pessoais, variáveis de atividade docente e variáveis contextuais e as crenças de autoeficácia docente de professores do ensino médio público paulista. AMOSTRAS: é constituída por 201 educadores oriundos de 11 escolas do ABC Paulista, dos quais 180 eram professores do ensino médio e 21 eram gestores escolares FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES: questionário de dados sociodemográficos e escalas: questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> As crenças de autoeficácia docente de professores são entendidas como o julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser difíceis ou desmotivados, e tem sido associada à satisfação docente e ao sucesso escolar, dentre outras contribuições. A análise de regressão linear multivariada constatou que as variáveis formação, crença de eficácia coletiva escolar e tempo de atuação na unidade escolar pesquisada mostraram-se significativamente explicativas da autoeficácia docente. A necessidade de se proporcionar formação docente que alie o desenvolvimento de habilidades e de autoeficácia, bem como condições para diminuir a rotatividade docente e fortalecer a crença de eficácia coletiva escolar são discutidas sob a ótica da teoria social cognitiva (Resumo, p.237). 	<ul style="list-style-type: none"> As crenças de autoeficácia docente de professores e Eficácia coletiva de professores. Satisfação docente Condições efetivas de trabalho.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, REPOSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art03-EA1	Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise, 2015. Fátima Pereira e Ana Mouraz.	<p>OBJETIVO: (Resumo, p.115)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os resultados parciais de um projeto intitulado “Aprendizagens e climas de escola: dispositivos inovadores para o sucesso escolar” que procurou, essencialmente, produzir conhecimento em dois domínios nucleares das formas de vida produzidas na escola, as aprendizagens e os climas, e conhecer a especificidade dos processos educativos e relacionais. <p>• AMOSTRAS: 216 professores.</p> <p>• FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES: questionário baseado na escala Likert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam-se resultados parciais de um projeto intitulado “aprendizagens e climas de escola: dispositivos inovadores para o sucesso escolar” que procurou, essencialmente, produzir conhecimento em dois domínios nucleares das formas de vida produzidas na escola, as aprendizagens e os climas, e conhecer a especificidade dos processos educativos e relacionais, relativos aos dois focos citados, experienciados em diferentes escolas que pertencem ao Observatório da Vida das Escolas do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. • O artigo foca a dimensão do clima na sua relação com o trabalho docente, apresentando e discutindo os resultados de um questionário sobre a percepção dos professores a propósito das atividades que realizam na escola e o sentido educacional que lhes atribuem, realçando-se, ainda, o questionamento sobre as preocupações profissionais que fundamentam a realização dessas atividades. • Discutidos a partir de uma problemática que considera a crise da escola e a identidade dos professores, os resultados permitiram salientar que os professores mantêm como primeira fonte de identidade profissional a relação pedagógica que desenvolvem com os alunos e a ação instrumental da educação escolar (Resumo, p.115). 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima de escola e Trabalho docente • A crise da escola e a Identidade Profissional.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOMENDACIONES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art04-EA1	Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira, 2014. Mariana Gaio Alves, Nair Rios Azevedo e Teresa N. R. Gonçalves.	<p>OBJETIVO: (p. 366).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o grau de satisfação na profissão, os aspectos mais e menos valorizados no trabalho, bem como a situação profissional um ano e cinco anos após a conclusão da licenciatura, considerando os licenciados em educação em comparação com outros licenciados. <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A amostra global é constituída por 1004 licenciados e é estatisticamente representativa do universo de 4290 licenciados das Universidades de Lisboa e Nova de Lisboa em 2004/05 (p.371). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • questionário respondido em novembro de 2010 por uma amostra representativa de licenciados das Universidades de Lisboa e Nova de Lisboa que terminaram os respetivos cursos no ano letivo 2004/05. 	<ul style="list-style-type: none"> • O ingresso em uma profissão e as motivações para a sua escolha, os primeiros anos de carreira e o estatuto da profissão, em especial a docente, tem sido objeto de diversas investigações. Porém, tanto no caso português como no âmbito internacional, a inserção profissional dos professores tem sido negligenciada pelas pesquisas académicas. • Consideramos os licenciados em educação em comparação com todos os licenciados das universidades de Lisboa e Nova de Lisboa. • Os dados apresentados permitem constatar que, nas dimensões estudadas, não existem diferenças significativas entre os licenciados com relação aos aspectos analisados. Das particularidades do grupo de licenciados em educação que participaram da pesquisa, destacamos: a ligeira saliência que assumem os aspectos altruístas; uma satisfação com a profissão ligeiramente maior; uma tendência a precarização dos vínculos contratuais e uma disposição para auferir em média rendimentos ligeiramente inferiores. • Como considerações finais deste artigo, destacamos a necessidade de aprofundamento no estudo do modo como as condições de exercício da profissão influenciam o desenvolvimento dos professores em fase de inserção profissional. Além disso, salientamos a pertinência de que melhores formas de apoiar a aprendizagem profissional sejam exploradas, bem como a construção da identidade profissional dos professores em início de carreira (Resumo, p. 365). 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação e Satisfação profissional de professores. • Profissão docente.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art05-EA1	<p>A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa, 2017.</p> <p>Paulo C. Dias.</p>	<p>OBJETIVO: (Resumo, p. 07).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a percepção dos professores sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas através da adaptação de uma escala. <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É constituída por 153 professores, de vários agrupamentos do norte do país. Desse grupo, 27 homens (17,6%) e 126 mulheres (82,4%), com idades entre os 28 e os 58 anos (M = 42,79, DP = 7,391), a maioria licenciados (n = 119, 82,1%) e professor do quadro (n = 120, 81,1%) com tempo de serviço superior a 15 anos (n = 97, 66,4%). Foram 77 os que já exerceram o seu serviço como professor de apoio educativo ou na educação especial (51,0%), 21 fizeram formação especializada na Educação Especial (13,7%), 81 participaram em ações de formação contínua na área das NEE (53,6%), e 36 têm nas suas relações pessoais, amigos ou familiares com NEE (23,8%) (p.11). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionário sociodemográfico, construído pelos autores, para a recolha de dados pessoais e profissionais, nomeadamente idade, sexo, habilitações académicas, anos de serviço, experiência com alunos de NEE, experiência docente na Educação Regular ou Especial. • Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma; Loreman; Forlin, 2012), composta por 18 itens com uma escala de resposta fechada, desde 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente) (p.13). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nos últimos anos, muito mudou em termos de legislação e de práticas para uma escola inclusiva, na preparação das escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes. Contudo, é menor a investigação centrada sobre as práticas inclusivas e o sentido de preparação dos professores para uma verdadeira inclusão educativa. • Os resultados permitiram encontrar uma boa estrutura fatorial e fidelidade da escala. Foram encontradas diferenças em função de variáveis pessoais como o género, idade ou habilitações literárias, variáveis profissionais como o tempo de serviço e situação contratual, assim como formação e experiência pessoal com crianças com necessidades especiais. Os resultados são discutidos e as suas implicações para o desenvolvimento profissional docente e para a investigação no âmbito da educação inclusiva (Resumo, p.07). 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoeficácia de Professores da educação inclusiva.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOMENDACIONES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art06-EA1	Eficácia docente no ensino da Matemática, 2017. Suely da Silva Rodrigues.	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e analisar o perfil e as características relacionadas à linguagem, estruturação, gestão da aula e interação com os alunos de professores das escolas estaduais de São Paulo considerados eficazes pelo Projeto Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática. <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • constituída por 53 professores das escolas estaduais de São Paulo considerados eficazes pelo Projeto Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática (Resumo, p. 114). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionário do Professor elaborado especificamente para este estudo, Ficha de Observação, sumário das boas práticas docentes observadas por especialistas nas aulas gravadas em vídeo e as bases de dados da edição de 2011 do Saresp cedidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP) com as respostas dos pais e dos alunos aos questionários socioeconômicos e de contexto, respostas dos professores de matemática da rede estadual ao Questionário do Professor e os resultados dos alunos na avaliação de matemática (p.129). 	<ul style="list-style-type: none"> • Este estudo apresenta e analisa o perfil e as características relacionadas à linguagem, estruturação, gestão da aula e interação com os alunos dos 53 professores das escolas estaduais de São Paulo considerados eficazes pelo Projeto Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática e que responderam ao Questionário do Professor desenvolvido exclusivamente para esta pesquisa. • Além disso, apresenta-se as características socioeconômicas dos alunos, as médias de proficiência em matemática no Saresp 2011 das turmas de 7º e 9º ano do EF e 3ª série do Ensino Médio desses professores e sua comparação com as médias das outras turmas da escola onde eles lecionam e, também, com as médias gerais do Estado na mesma edição dessa avaliação. • Analisando os dados obtidos, observou-se que o fato de um professor ser eficaz em uma série ou turma não garante que ele o seja em outra. • Dentre os resultados dessa pesquisa destaca-se que mesmo em um grupo pequeno e selecionado de turmas, o nível socioeconômico do professor e a gestão de classe quanto ao clima disciplinar da sala de aula fizeram diferença no desempenho dos alunos (Resumo, p. 114). 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática docente e Gestão de classe no Ensino de matemática. • Avaliação de desempenho.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOMENDACIONES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art07-EA1	<p>A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente, 2017.</p> <p>Ariana Cosme e Rui Eduardo Trindade.</p>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as tensões e dilemas dos professores objetos de reflexão por meio da análise de dezesseis projetos de investigação, produzidos em Portugal, pelos quais se pretendeu estabelecer relação com a atividade curricular e pedagógica que estes protagonizam. <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dezesseis (16) projetos de investigação, produzidos em Portugal, pelos quais se pretendeu fazer relação com a atividade curricular e pedagógica que os professores protagonizam. <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalhos produzidos que serviram de suporte ao estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • As tensões e dilemas dos professores são o objeto de reflexão que está na origem da análise de dezesseis projetos de investigação, produzidos em Portugal, pelos quais se pretendeu fazer relação com a atividade curricular e pedagógica que aqueles protagonizam. • Com base no trabalho realizado, concluiu-se que essa atividade nem sempre é objeto de interpelação explícita ou entendida como um fator relevante nos estudos que circunscrevem a atividade docente à discussão sobre o perfil dos professores e a resiliência profissional. • Noutro sentido, aquela atividade assume outra importância nos estudos que propõem uma abordagem sistémica da profissão, ainda que neste âmbito a tensão entre a dimensão relacional e a dimensão curricular e pedagógica, entendida como uma tensão estruturante da reflexão sobre a natureza e as finalidades do trabalho docente, seja objeto de leituras que se produzam com base em diferentes pressupostos e com implicações distintas quanto ao modo de conceber esse trabalho (Resumo, p.565). 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão curricular e pedagógica. • Mal-estar docente e os dilemas profissionais dos professores. • Atividade docente e perfil dos professores.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art08-PA1	Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente, 2016. Maély Ferreira Holanda Ramos <i>et al.</i>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar fatores relacionados à satisfação no trabalho a partir da avaliação das dimensões do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST) e da eficácia coletiva. <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Neste estudo, aplicou-se amostragem aleatória simples numa população de 1079 professores dos estados do Pará, Amapá e Maranhão, que atuam numa rede de escolas confessionais, nos tipos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Sendo assim alcançou-se uma amostra de 495 docentes, com um erro amostral de 3,31%. <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES: Utilizaram-se três instrumentos para coleta dos dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Questionário de Caracterização do Participante; a escala de Crença Coletiva Escolar - com o objetivo de medir as crenças dos professores acerca da capacidade coletiva para influenciar o desempenho acadêmico dos alunos; o questionário Pensamentos sobre Ensino e Escola (Lent et al., 2011) - que avalia as sete variáveis que compõem o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e suas relações, a saber: apoio de eficácia relevante, condições de trabalho (apoio organizacional percebido), progresso de objetivos, satisfação com a vida, satisfação com o trabalho, afeto positivo e autoeficácia (p.181-182). 	<ul style="list-style-type: none"> Considerando que a satisfação no trabalho é um aspecto que tem efeito sobre os estados motivacionais dos professores, faz-se necessário investigar suas implicações na docência. Neste sentido, este estudo tem como objetivo: identificar fatores relacionados à satisfação no trabalho a partir da avaliação das dimensões do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST) e da eficácia coletiva. Para tanto, realizou-se pesquisa numa amostra de 495 professores de uma rede privada de ensino, utilizando abordagem mista (quantitativa-qualitativa). As técnicas estatísticas de análise dos dados foram aplicadas nas informações coletadas referentes à amostra total (495). A análise de conteúdo (abordagem qualitativa) foi aplicada nas respostas abertas de 40 professores pertencentes à amostra. Os resultados indicaram que as crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva) não têm efeito sobre a satisfação no trabalho docente e que outros fatores, como os econômicos, podem estar mais relacionados à satisfação (p.179). 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfação no trabalho docente. Eficácia coletiva docente.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art09-PA1	Caracterização de Docentes da Educação Básica a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho, 2018. Maély Ferreira Holanda Ramos <i>et al.</i>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as dimensões associadas ao grau de satisfação de professores da Educação Básica, a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho Docente, e ao grau da eficácia coletiva docente (resumo, p.01). <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O estudo aplicou amostragem aleatória simples e estratificada utilizando uma população de 1.079 professores de três estados do Pará, Amapá e Maranhão, operando em uma rede de jardins de infância privados, escolas primárias e escolas secundárias. • Um cálculo amostral foi realizado para garantir que os resultados do estudo poderiam ser generalizados para a população-alvo. • O cálculo indicou uma amostra de 495 professores com erro amostral de 3,31% para representar a diferença entre estimativa amostral e população. • A amostra compreendida ambos os professores do sexo masculino (n = 106, 21%) e feminino (n = 389, 79%) com graus (n = 264, 53%), certificações especializadas (n = 215, 44%) e mestrado (n = 16, 3%) (p.02). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES: Três instrumentos foram utilizados para coleta de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionário de Caracterização do Participante, a Escola Crenças Coletivas e os Pensamentos sobre Ensino e Questionário da escola. • A caracterização do participante. Questionário compreende 26 itens que enfocam as informações dos participantes e características, como experiência no ensino, número de alunos por turma, dia de trabalho, infra-estrutura de contexto de trabalho, idade, sexo, etc. • Escala de Crenças Coletivas Escolares (Guerreiro Casanova, 2013) é uma ferramenta com uma consistência interna de 0,97 que visa medir as crenças dos professores sobre o coletivo de seu ambiente capacidade de influenciar o desempenho acadêmico dos alunos. Esta escala possui 12 itens e foi adaptada de Tschannen-Medida de Moran e Barr (2004) do professor coletivo eficácia. • A versão utilizada neste estudo compreende dois dimensões: estratégias instrucionais e disciplina estudantil. • Suas opções de resposta variam de 1 a 10 pontos e alcance de nada capaz a muito capaz. (p.02-03). 	<ul style="list-style-type: none"> • A satisfação no trabalho docente e seus elementos influenciadores são fatores importantes no contexto escolar, pois podem afetar os estados motivacionais e o nível de desempenho do professor. • Este estudo tem como objetivo identificar as dimensões associadas ao grau de satisfação de professores da Educação Básica, a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho Docente, e ao grau da eficácia coletiva docente. • Consta de uma pesquisa quantitativa aplicada numa amostra de 495 docentes da Educação Básica de uma rede privada de ensino, em três estados brasileiros. • Os resultados indicaram que o afeto positivo e a satisfação com a vida foram os fatores mais fortemente associados à satisfação com o trabalho. • Não houve associação entre as crenças de eficácia (auto eficácia e eficácia coletiva) e a satisfação no trabalho. • Os professores do Ensino Fundamental apresentaram as percepções mais negativas sobre a docência. • Circunstâncias específicas do contexto escolar, tais como a indisciplina discente, podem ter contribuído para esse resultado (p.01). 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação no trabalho docente. • Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho Docente • Eficácia coletiva docente

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECVSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art10-PA1	<p>Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva, 2016.</p> <p>Maély Ferreira Holanda Ramos, Ana Patrícia Oliveira Fernandez, Fernando Augusto Ramos Pontes e Simone Souza Costa e Silva.</p>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar sistematicamente pesquisas sobre a eficácia coletiva docente, na perspectiva social cognitiva (Resumo, p.91). • AMOSTRAS: buscas de artigos publicados entre 2010 a 2014, na base de dados da CAPES. • O levantamento resultou em 12 artigos que contemplavam os critérios de inclusão pré-estabelecidos. <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para categorização e estudo dos objetivos dos artigos investigados, aplicou-se análise de conteúdo por meio do software NVIVO 10. • Realizou-se um levantamento de artigos, buscando caracterizar as pesquisas sobre eficácia coletiva de professores. Para tanto, prescindiu-se de sete etapas para a efetivação desta revisão: (a) formulação da pergunta/problema; (b) localização e seleção dos estudos; (c) avaliação crítica dos estudos; (d) coleta de dados nos artigos; (e) análise e apresentação dos dados; (f) interpretação dos dados; (g) aprimoramento e atualização da revisão (p.93). 	<ul style="list-style-type: none"> • A eficácia coletiva de professores refere-se ao modo como os membros do corpo docente julgam as capacidades desse grupo para realizar as tarefas específicas de sua função. • Este estudo objetivou revisar sistematicamente pesquisas sobre a eficácia coletiva docente, na perspectiva social cognitiva. • Para tanto, foram realizadas buscas de artigos publicados entre 2010 a 2014, na base de dados da CAPES. • O levantamento resultou em 12 artigos que contemplavam os critérios de inclusão pré-estabelecidos. • Os resultados indicaram, por meio da análise dos objetivos dos artigos selecionados, que as variáveis mais utilizadas para estudar a eficácia coletiva foram: autoeficácia e satisfação no trabalho. • Notou-se ainda que a maioria das pesquisas utilizou abordagem quantitativa, sendo necessário ampliar os estudos, aplicando técnicas qualitativas (p.91). 	<ul style="list-style-type: none"> • Eficácia coletiva de professores. • Crenças de autoeficácia de professores

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art11-PA2	<p>Eficácia coletiva de professores: evidências de validade de construto de um questionário, 2014.</p> <p>José Aloyseo Bzuneck, Evely Boruchovitch e Sueli Edi Rufini.</p>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a construção e o levantamento de evidências de validade de construto de um instrumento brasileiro para medir a eficácia coletiva de professores (Resumo, p.427). <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compuseram a amostra deste estudo 229 professores, dos quais 203 (88,6%) do sexo feminino, 16 (6,9%) do sexo masculino e 10 (4,4 %) que não declararam o sexo, de diversas unidades escolares de cidades do interior do Paraná, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Da amostra total, 98 professores (42,8%) afirmaram atuar no ensino fundamental; 17, no ensino médio (7,4%); 39, em educação infantil (17%); e os restantes 75 (32,7%), em mais de um nível de escolaridade ao mesmo tempo. A média de tempo de serviço no ensino foi de 11,4 anos ($DP=7,96$), com variação desde um ano até 34 anos. 45 professores (21%) se situavam na faixa de 20 anos ou mais (p.429). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborou-se questionário em formato tipo Likert com 22 itens, apresentados com frase inicial única: “em que medida você acredita que, em sua escola, os professores/professoras, no conjunto, são capazes de exercer as atividades descritas?” (Tabela 1). Com o propósito de evitar interpretações equivocadas na leitura dos itens, por sugestão de Fulmer e Frijters (2009), todos foram redigidos na forma afirmativa. A escala Likert para as marcações contava com cinco alternativas, desde “nada capazes” (1) até “plenamente capazes” (5). O instrumento gerado foi chamado de Inventário Brasileiro de Eficácia Coletiva de Professores – IBCEP (p.430). • O IBCEP foi primeiramente aplicado num estudo piloto – não incluído na amostra final – com 30 professores dos dois níveis do ensino fundamental e dois docentes do ensino superior, para testar a compreensibilidade de cada item e a forma de responder. • Resolvidos os poucos problemas apontados, os questionários foram aplicados a grupos de professores que formaram a amostra principal. Como detalhe da aplicação, quando havia no grupo professores de mais de uma instituição, era sugerido que focalizassem apenas uma delas em suas marcações. • Um desafio de pesquisas com professores é a obtenção de uma amostra numerosa. • No presente caso, as aplicações ocorreram por ocasião de reuniões ou cursos de professores de escolas de um ou mais municípios, com disponibilidade para colaborar e com a devida anuência de seus diretores. • O projeto havia sido aprovado pelo Comitê de Ética da universidade de um dos autores (Processo n.293/2011). • Foram atendidas, na aplicação dos questionários, as exigências de declaração, pelos professores participantes, de consentimento livre e esclarecido. • Todos os cuidados éticos foram tomados com base nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 196, de 10/10/96 e n.251, de 07/08/97 (p.430). 	<ul style="list-style-type: none"> • O presente artigo descreve a construção e o levantamento de evidências de validade de construto de um instrumento brasileiro para medir a eficácia coletiva de professores. • Elaboraram-se 22 itens, em forma de escala tipo Likert de cinco pontos, que contemplam situações e desafios do cotidiano das escolas. • Nesses itens, cada professor deveria julgar a atitude do conjunto de professores de sua escola para superar esses desafios. • Participaram do estudo 229 professores, de diversos níveis de escolaridade, em vários municípios brasileiros. • Uma análise pelos componentes principais e rotação varimax, assumido o valor próprio de 2,0 como critério, revelou estrutura unifatorial que explica 51,26% da variância dos itens. • Verificou-se também o alto nível de consistência interna da escala, estimada pelo alfa de Cronbach ($\alpha=0,95$). São necessárias novas pesquisas sobre a aplicação do questionário em estudos nacionais (p.427). 	<ul style="list-style-type: none"> • Eficácia coletiva de Professores. • Desenvolvimento de instrumento de medida e adequação de amostra para análise fatorial.

<p>Art12-PA2</p>	<p>Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros, 2016.</p> <p>Roberto Tadeu Iachite, Roraima Alves da Costa Filho, Mayara da Mota Matos, Keila Michelly Canhina Sachimbombo.</p>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os estudos sobre autoeficácia realizados no cenário brasileiro, seus recortes metodológicos e principais resultados. (Resumo, p.45). • (...) este estudo tem por objetivo realizar um levantamento da literatura sobre a AE, mapeando a produção no campo educacional no cenário brasileiro, entre os anos de 2002 a 2013. • Mais especificamente, apresenta a disseminação dos estudos em relação à região do país em que foram desenvolvidos e as áreas de conhecimento em que esses estudos estão alocados, apresenta e analisa os domínios investigados e os principais resultados encontrados em cada um desses domínios e, finalmente, identifica aspectos relacionados com os métodos empregados nos estudos (p.46-47). <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foram analisados 15 artigos selecionados nas bases de dados SciELO, LILACS e Redalyc, utilizando os termos auto-eficácia ou autoeficácia em conjunto com as palavras-chaves: estudante, aluno, professor, docente, ensino e escola (Resumo, p.45). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em um primeiro momento foi realizada uma busca por pesquisas que utilizaram o referencial do constructo da AE em três bases de dados digitais consolidadas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc). • Essas bases foram escolhidas por contemplar uma vasta gama de periódicos nas diversas áreas do conhecimento, sendo reconhecidas e utilizadas pela comunidade acadêmica. Considerando que a produção publicada nessas bases deve ter os resumos nos idiomas português, inglês e espanhol, aumentam-se as possibilidades de se localizar estudos produzidos no contexto brasileiro em outros idiomas, como o inglês e o espanhol. • A busca foi concentrada em pesquisas em Machimbombo que o constructo da AE fosse o eixo principal (Klassen & cols., 2010). • Para tanto, foram utilizados os descritores “auto-eficácia” ou “autoeficácia” (devido às novas regras ortográficas) e “eficácia pessoal”, que deveriam aparecer no título das pesquisas publicadas em periódicos brasileiros. • Durante a busca, foram excluídos capítulos de livro, livros e resenhas. Ao final desse processo preliminar, foram recuperados 127 artigos somando-se as três bases de dados. • Para delimitar o domínio das pesquisas analisadas nesta revisão, a busca foi refinada pelos descritores “estudante”, “aluno”, “professor”, “docente”, “ensino” e “escola”. Esse procedimento retornou um total de trinta e três artigos. • Em um segundo momento, os títulos das pesquisas foram analisados de modo a eliminar duplicatas entre os artigos recuperados. Esse processo excluiu dezesseis artigos que haviam sido localizados em mais de uma base. • Por fim, dois artigos foram excluídos por se tratarem de um estudo de revisão e outro teórico. Por meio desses procedimentos, foram selecionados 15 artigos 	<ul style="list-style-type: none"> • O constructo da autoeficácia, ou o julgamento que o indivíduo realiza sobre a própria capacidade para agir num dado domínio, tem sido investigado em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, ainda é pouco conhecido e difundido no contexto educacional brasileiro. • O objetivo da pesquisa foi identificar os estudos sobre autoeficácia realizados no cenário brasileiro, seus recortes metodológicos e principais resultados. • Foram analisados 15 artigos selecionados nas bases de dados SciELO, LILACS e Redalyc, utilizando os termos auto-eficácia ou autoeficácia em conjunto com as palavras-chaves: estudante, aluno, professor, docente, ensino e escola. • Os resultados revelaram que as pesquisas privilegiam os domínios da autoeficácia acadêmica e autoeficácia docente, predominando a pesquisa quantitativa, com a utilização de escalas. • Considera-se que pesquisas de abordagem qualitativa, além do enfoque de outros elementos constituintes do contexto educacional (diretores, coordenadores etc.) são necessárias para melhor compreender o papel das crenças de autoeficácia no contexto investigado (p.45). 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoeficácia na educação brasileira. • Revisão de literatura referente à autoeficácia educacional.
------------------	--	--	---	---

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, REPOSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
		<p>originais sobre estudos realizados em contexto brasileiro, publicados entre os anos de 2002 e 2013, no campo educacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> Foram considerados como critérios de análise das publicações: a alocação dos periódicos – estado em que o estudo foi realizado, o método empregado e seus constituintes e os principais resultados (p.47). 		
Art13-PA2	<p>Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários, 2017. Tárzia Rita Davoglio, Carla Spagnolo, Bettina Steren dos Santos.</p>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> O objetivo desta pesquisa qualitativa exploratória descritiva foi conhecer os principais aspectos que motivam os professores da Educação Superior à permanência na carreira, a partir das suas próprias percepções (p.176). <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Com esse intuito, 26 professores de instituições de educação superior (IES) públicas e privadas, ativos nas funções docentes na graduação e/ou pós-graduação, foram solicitados - por meio de um questionário autoaplicável, que integra um protocolo de pesquisa mais amplo sobre processos motivacionais docentes - a apontar os aspectos percebidos como essenciais para a sua permanência na docência, bem como a fornecer informações sociodemográficas, tais como idade, estado civil, titulação acadêmica, tempo de docência e remuneração; essas informações foram analisadas do ponto de vista descritivo (p.176-177). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Questionário autoaplicável, que integra um protocolo de pesquisa mais amplo sobre processos motivacionais docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Este estudo qualitativo visou conhecer os principais aspectos que motivam os docentes da Educação Superior à permanência na carreira. Os dados foram coletados com 26 professores, os quais apontaram os aspectos percebidos como essenciais para a sua permanência, e agrupados segundo os princípios da análise de conteúdo. Emergiram 10 categorias, hierarquizadas pela frequência: relação com alunos; formação continuada; gosto/prazer/satisfação pela docência; envolvimento com a pesquisa científica; salário; contribuição social da atuação; ambiente acadêmico, autonomia, segurança/estabilidade/prestígio e desafios/compartilhamento do conhecimento. Os resultados foram discutidos à luz das teorias contemporâneas sobre os processos motivacionais e convergem com a literatura atual sobre a temática. Acreditamos que as categorias que emergiram como motivos para a permanência na carreira docente possam oferecer subsídios empíricos que contribuam para o estabelecimento de correlações entre fatores individuais, contextuais e motivação percebida, úteis na promoção do desenvolvimento e da qualidade da docência na Educação Superior (p.175). 	<ul style="list-style-type: none"> Motivação de Professores docentes da Educação Superior.

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art14-PA2	O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores, 2015. Mary Sandra Carlotto <i>et al.</i>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar se a autoeficácia funciona como variável mediadora na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout (Resumo, p.13). <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participaram da pesquisa 982 professores que exercem atividade docente em nove escolas públicas e seis escolas privadas localizadas na zona urbana de três cidades, na região metropolitana de Porto Alegre – RS. Todas podem ser caracterizadas como de médio porte, possuem os três níveis de ensino e equivalem-se quanto ao número de professores (35 a 80) e de alunos (600 a 800) (p.15). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foram utilizados como instrumentos de pesquisa o questionário para avaliação da síndrome de <i>Burnout</i>, versão para professores, a escala geral de autoeficácia e a subescala de sobrecarga laboral da <i>organizational Stress Questionnaire</i>. • Os dados foram levantados por meio dos seguintes instrumentos: 1. Questionário de dados sociodemográficos (sexo, idade, relacionamento conjugal, filhos, escolaridade) e laborais (tempo de experiência profissional, carga horária, número de alunos contatados diariamente, tipo de escola, trabalhar em outra instituição); • 2. Questionário para avaliação da síndrome de Burnout, versão para professores – Questionário para a Avaliação da Síndrome de Quemarse por el Trabajo – CESQT-PE (Gil-Monte, 2005), adaptado para o uso no Brasil por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010). • Este consta de vinte itens que se distribuem em quatro subescalas: ilusão pelo trabalho (5 itens, $\alpha=0,83$); desgaste psíquico (4 itens, $\alpha=0,80$), indolência (6 itens, $\alpha=0,80$) e culpa (5 itens, $\alpha=0,82$). Os itens são avaliados com uma escala tipo Likert, de frequência de cinco pontos (0 (nunca) a 4 (todos os dias)). • 3. Escala geral de autoeficácia de Bähler e Schwarzer (1996), adaptada por Gil-Monte (2005), constituída por oito itens ($\alpha=0,79$). Todos os itens são avaliados com uma escala tipo Likert, de frequência de cinco pontos (0 (nunca) a 4 (todos os dias)). • 4. Subescala de sobrecarga laboral da Organizational Stress Questionnaire - OSQ - (Caplan, Cobb, French, Van Harrison & Pinneau, 1975), adaptada por Gil-Monte (2005), composta de oito itens ($\alpha=0,85$). Todos os itens são avaliados com uma escala tipo Likert, de frequência de cinco pontos (0 (nunca) a 4 (todos os dias)) (p.16). 	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo do presente estudo foi avaliar se a autoeficácia funciona como variável mediadora na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout. • Participaram da pesquisa 982 professores de escolas públicas e privadas. • Foram utilizados como instrumentos de pesquisa o questionário para avaliação da síndrome de Burnout, versão para professores, a escala geral de autoeficácia e a subescala de sobrecarga laboral da <i>organizational Stress Questionnaire</i>. • Os resultados obtidos por meio da análise de regressão linear confirmaram a hipótese de que a autoeficácia desempenha um papel mediador entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de burnout. • O resultado aponta para a importância de intervenções que contemplem o desenvolvimento da autoeficácia em professores como medida de prevenção ou reabilitação da síndrome de burnout (p.13). 	<ul style="list-style-type: none"> • Síndrome de Burnout e sobrecarga laboral de professores. • A autoeficácia de professores como mediação da síndrome de Burnout.

<p>Art15-PA2</p>	<p>Escalas de Crenças de Eficácia Pessoal e Coletiva para Educadores: Evidências de Validade, 2015. Daniela Couto Guerreiro Casanova e Roberta Gurgel Azzi.</p>	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar sistematicamente pesquisas sobre a eficácia coletiva docente, na perspectiva social cognitiva (Resumo, p.91). <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O estudo de busca de evidências incluiu 380 profissionais: 8 diretores, 8 vice-diretores, 25 pedagógicos coordenadores e 339 primários e secundários professores de escola. Esses participantes vieram de 17 escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio; selecionados por conveniência, dos municípios de Campinas, Pedreira, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, localizada no estado de São Paulo. • Esta amostra foi composta por 277 mulheres e 93 homens, com média de idade de 43,33 anos (DP = 10; com idade variando de 22 a 67 anos). Em relação ao treinamento. Nesta amostra, 23 educadores foram graduados em pedagogia, 209 de vários cursos, 108 eram pós-graduados, 21 titulares de títulos de mestrado e 6 de doutorado. • Esta amostra teve, em média, 34,40 horas de trabalho a semana (DP = 11,35) e a maioria (n = 247) trabalha somente na escola investigada; 72 trabalhou no investigado escola e em outra escola pública, 34 no investigou escola e outra escola particular, e 17 trabalhou na escola investigada e em outros e escolas particulares (p.402). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os instrumentos utilizados para coleta de dados são descritos abaixo: • Questionário sobre os participantes: Este questionário foi desenvolvido pelos pesquisadores para obter informações sobre características pessoais, características sobre a atividade de ensino e sobre o profissional contexto dos participantes. Foi um questionário com perguntas objetivas sobre idade, gênero, tempo de ensino, tipo de formação profissional, tipo de emprego contrato, quantidade de horas de trabalho, fundo, entre outros profissionais e profissionais características. • Escala de autoeficácia docente - versão curta (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001): esta escala foi utilizada para identificar a percepção de professores em relação às crenças de autoeficácia de seus professores. A original versão da escala (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) pode ser encontrado no formato longo, com 24 itens e curtos, com 12 itens, com possíveis respostas no formato tipo Likert de 9 pontos. • Escala de Crenças Coletivas Escolares (Tschannen Moran & Barr, 2004): a versão original desta escala foi tirada da Escala de Auto-Eficácia do Professor (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), denominado Escala de Crenças do Professor Coletivo, como é projetado para verificar a percepção da eficácia coletiva do professor. Este scale segue as diretrizes de Bandura (1986, 1997) para medir a percepção de eficácia coletiva e foi medido de acordo com o segundo método proposto Bandura (1986; 1997; 2008), em que todos os itens usam o tempo presente e destinam-se a identificar a percepção de eficácia coletiva, com ênfase na capacidade coletiva do grupo pesquisado, neste caso, educadores que trabalham na mesma unidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este artigo apresenta o processo de adaptação e de busca de evidências de validade da escala de Autoeficácia Docente, versão curta, e da escala de Crença Coletiva Escolar. • Após o processo de adaptação semântico-cultural, este estudo contou com a participação de 380 educadores da rede estadual de São Paulo. • A escala de Autoeficácia Docente, composta por 12 itens, organizou-se em três fatores. A escala de <i>School Collective Efficacy</i>, composta por 12 itens, estruturou-se em dois fatores. • Tais adaptações, por meio da análise fatorial exploratória, mantiveram as estruturas fatoriais semelhantes às escalas originais e demonstraram boas evidências relativas à explicação da variância e à consistência interna. • A validade convergente foi verificada por meio da correlação significativa entre a autoeficácia e a eficácia coletiva. • A validade de critério foi constatada por meio das correlações significativas entre essas crenças e o desempenho escolar. Sugere-se ampliar a amostra para confirmar tais resultados (p.399). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de autoeficácia docente. • Eficácia coletiva de professores.
------------------	---	--	--	--

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECORDES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
		<ul style="list-style-type: none"> Índice de desempenho: anualmente, o Conselho de Educação do estado de São Paulo organiza escola avaliação de desempenho, denominada Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, considerando o desempenho apresentado por alunos que frequentam o 3º, 5º, 7º e 9º anos de escola primária e o terceiro ano do ensino médio em as disciplinas Português, Matemática, Geografia e história (p.402-403). 		

CÓDIGO	TÍTULO/AUTORES	OBJETIVO DA PESQUISA, RECOSTES E AMOSTRAS, FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	RESUMO	TEMÁTICA DO ARTIGO
Art16-PA2	A Relação entre Eficácia Coletiva de Professores e Percepção de Apoios na Escola, 2016. Karina Botti-Manoel, José Aloyseo Bzuneck, Fabio Alexandre Pereira Scacchetti.	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigar a eficácia coletiva de professores ($n = 333$) e sua associação com percepções de apoio no contexto escolar. (Resumo, p.341). <p>AMOSTRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Para a constituição da amostra, estabeleceu-se contato prévio com as direções de 20 escolas públicas do ensino fundamental I, escolhidas aleatoriamente de três cidades da região norte-paranaense, que apresentassem notas diferenciadas pelo IDEB 2011, o último disponível na época (BRASIL/MEC/INEP, 2012). Dessas 20 escolas, houve condições reais para a pesquisa em 18, nas quais atuavam 569 professores, dos quais 333 preencheram os questionários. Do total de escolas, a sete havia sido atribuída nota igual a 5,0 ou mais pelo IDEB, com 153 professores a participarem do estudo. Outras 11 escolas, com notas pelo IDEB entre 2,0 e 4,0 forneceram 180, compondo o total de 333 participantes. De todas as 18 escolas, 12 situavam-se em uma cidade de médio porte e outras seis, em duas pequenas cidades da mesma região. Como particularidade, 10, das 11 escolas que apresentam nota baixa pelo IDEB, localizavam-se em regiões periféricas das cidades, atendendo a uma população de nível socioeconômico geralmente baixo (p.343). <p>FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> No questionário aplicado aos professores, solicitavam-se, de início, seus dados pessoais como tempo de serviço, gênero e nível de ensino em que atuavam. Um questionário composto de duas escalas foi utilizado para a coleta de dados. Para a avaliação da eficácia coletiva, foi aplicada a escala criada anteriormente por Bzuneck, Boruchovitch e Rufini (2014). A análise pelos componentes principais revelou nessa medida uma estrutura unifatorial com boas propriedades psicométricas, incluindo alfa = 0,95. Era composta de 22 itens em escala Likert, com cinco alternativas de respostas, desde <i>nada capazes</i> (peso 1) até <i>plenamente capazes</i> (peso 5). Um exemplo de item: "Na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar até alunos bem desmotivados e resistentes". Uma segunda escala foi criada pela primeira autora para avaliar a percepção da disponibilidade de apoios por parte de pessoas ligadas à escola. Formavam esse instrumento quatro itens a serem respondidos também em escala Likert de cinco pontos, desde <i>nenhum apoio</i> (peso 1) até <i>muito apoio</i> (peso 5). Para sua construção, serviram de base questionários dos estudos de Skaalvik e Skaalvik (2011) e de Tschannen-Moran e WoolfolkHoy (2006). Um exemplo de item: "Qual o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte da direção e da equipe pedagógica?" (p.343). 	<ul style="list-style-type: none"> O presente estudo teve por objetivo investigar a eficácia coletiva de professores ($n = 333$) e sua associação com percepções de apoio no contexto escolar. Foram comparados professores que atuavam em escolas públicas com níveis diferenciados de desempenho pelo IDEB, bem como novatos <i>versus</i> experientes. Uma análise fatorial da escala tipo Likert indicou uma estrutura de dois fatores relativos, respectivamente, à eficácia coletiva e percepções de apoio, com alta consistência interna. Como resultado, identificaram-se relações positivas entre ambos os constructos. Além disso, as análises de variância revelaram que professores mais experientes e de escolas com altos escores no IDEB apresentaram crenças de eficácia coletiva mais robustas e mais altos níveis de percepções de apoio, quando comparados a professores menos experientes e de escolas com baixo IDEB. Os resultados foram discutidos à luz da Teoria Social Cognitiva, comparados com outras pesquisas e foram levantadas sugestões de novos estudos na área (p.341). 	<ul style="list-style-type: none"> Eficácia coletiva de professores, percepção de apoios no desempenho de alunos do ensino fundamental.

Fonte: Quadro construído pela autora, adaptado do original - Grupo INOVAEDUC.

APÊNDICE B

**Questionário físico aplicado aos Professores das Escolas de Ensino Médio da
Rede Escolar Pública Estadual (REPE)**

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

- PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO -

Prezado(a) Professor(a):

Inicialmente gostaríamos de agradecer a colaboração em dispor de seu tempo para responder este questionário, o qual tem por objetivo coletar informações que subsidiarão os novos projetos de reestruturação curricular, em andamento em suas escolas, e para nossa pesquisa de Doutorado intitulada: “Condições percebidas sobre a organização do trabalho docente e crenças de autoeficácia de Professores do Ensino Médio”, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFSM/CE/NEC, buscando informações profissionais dos Professores e Professoras atuantes nas Escolas da Rede Estadual Pública de Ensino Médio.

Sua participação é de valiosíssima importância para nosso estudo e compreensão dos processos que se estabelecem na educação atualmente, em específico envolvendo os profissionais docentes, protagonistas no processo de formação do aluno e das mudanças educacionais propostas, e que por meio de suas experiências contribuirão consideravelmente para o estudo e construção dos novos projetos em suas escolas.

Tão logo tenhamos coletado todas as informações e as analisado, apresentaremos e disponibilizaremos os resultados para o corpo docente e equipe gestora.

Salientamos que:

- 1) A confidencialidade das informações coletadas neste instrumento e a identidade dos colaboradores estão garantidas e preservadas.
- 2) A análise das informações tem por finalidade estudos acadêmicos, relacionados à prática e ao contexto de trabalho profissional dos professores do Ensino Médio.

Gratos por sua participação e colaboração.

Profª Ms. Sônia Suzana Farias Weber.

BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

- Feminino
 Masculino

2. Qual seu estado civil?

- Solteiro (a)
 Casado (a)
 Outro

3. Qual sua idade?

4. Se possui filhos, quantos?

- Nenhum
 01
 02
 03
 04
 05 ou mais

5. Quais pessoas vivem sob sua responsabilidade financeira?

- Filho (s)
 Companheiro (a)
 Pai (s)
 Avós
 Sobrinhos
 Outros
 Nenhuma, somente eu.

BLOCO II –FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nº	ÁREAS CURRICULARES	LINGUAGENS					CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E APLICADAS						CIÊNCIAS DA NATUREZA			MATEMÁTICA	Outras
	Componentes Curriculares	Lín g Port	Lín g Est r	Lite r	Arte	Edu c Fis.	Geo g	His t	Soci ol	Filo s	En sR el	Ética e Cida d	Qui	Fís .	Bio	Matemática	Cite qual(is)
06	Sua área de formação o(a) habilita a atuar em quais disciplinas?																
07	Em qual(is) disciplina(s) você trabalha atualmente como docente?																

08. Há quanto tempo você concluiu a licenciatura?

- de 0 a 3 anos
 de 4 a 7 anos
 de 8 a 12 anos
 de 13 a 16 anos
 de 17 a 20 anos
 de 21 a 24 anos
 de 25 a 28 anos
 de 29 a 32 anos
 de 33 a 36 anos
 de 37 a 40 anos
 Mais de 40 anos

09. Se possui curso de Pós-Graduação, qual?

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós Doutorado
 Em andamento, qual?

10. Qual a denominação do curso de Pós-Graduação que você possui ou está cursando?**BLOCO III – QUANTO AO TRABALHO DOCENTE****11. Há quantos anos você atua como docente?**

- de 0 a 03 anos
 de 04 a 06 anos
 de 07 a 10 anos
 de 11 a 15 anos
 de 16 a 20 anos

- () de 21 a 25 anos
- () de 26 a 30anos
- () de 31a 35 anos
- () 36 anos ou mais

12. Se marcou a última alternativa, há quantos anos exatamente você atua como docente?

13. Em relação a esse período de trabalho, o mesmo ocorreu:

- () Exclusivamente em instituições da rede pública estadual de ensino.
- () A maior parte em instituições da rede pública estadual de ensino.
- () A maior parte em instituições da rede privada de ensino.
- () O mesmo tempo em instituições públicas e privadas de ensino.

14. Em quantas instituições de ensino você trabalha?

- () Uma
- () Duas
- () Três
- () Mais de três.

15. Quantas horas semanais você trabalha?

- () 10h a 15h
- () 16h a 20h
- () 21h a 25h
- () 26h a 30h
- () 31h a 35h
- () 36h a 40h
- () 41h ou mais

16. De que instância(s) é(são) a(s) instituição(ões) pública(s) de ensino que você trabalha? Qual a carga horária trabalhada em cada uma delas?

- () Municipal _____ horas
- () Estadual _____ horas
- () Federal _____ horas

17. Que experiências e aprendizagens você considera ter adquirido ao longo do tempo de profissão docente?

18. Como essas experiências e aprendizagens adquiridas contribuíram para seu crescimento profissional na docência?

19. Ao longo de sua formação e como profissional da docência, você se espelhou em alguém ou se utilizou de exemplos de alguém a quem você admirava profissionalmente? Se sim, diga quem foi seu exemplo/modelo profissional e porquê você o(a) considera?

BLOCO IV – AUTORRELATO DO(A) PROFESSOR(A)

1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas vezes 50%	4 Frequentemente	5 Sempre
-------------------	-----------------------	----------------------------------	----------------------------	--------------------

Assinale a alternativa que corresponde ao que você sente em relação à sua motivação, de acordo com os itens da escala seguir:		Pontuação				
		1	2	3	4	5
No aspecto referente ao uso das estratégias de ensino.	20. Utilizo uma variedade de métodos de avaliação da aprendizagem de meus alunos.					
	21. Forneço uma explicação diferente ou exemplos alternativos quando meus alunos estão confusos sobre o assunto abordado e não entendem a explicação inicial.					
	22. Proponho perguntas que estimulem meus alunos a pensar, suscitando sua curiosidade pelo assunto a ser abordado.					
	23. Adoto métodos variados de ensino e aprendizagem com meus alunos durante as aulas, tais como: problematização inicial do assunto a ser abordado, atividades práticas envolvendo o aluno como protagonista, resolução de problemas, produções escritas individuais e em grupo, pesquisas, etc.					
No aspecto referente à gestão de classe.	24. Consigo controlar o comportamento desordeiro de alunos em sala de aula.					
	25. Faço com que meus alunos cumpram as regras de sala de aula.					
	26. Acalmo os alunos que fazem bagunça ou barulho em sala de aula.					
	27. Adoto um mesmo método de manejo de classe com todos os alunos da sala de aula, sem considerar as diferenças.					
No aspecto referente a envolver os alunos nas atividades de ensino e aprendizagem.	28. Consigo motivar meus alunos para acreditar que podem realizar corretamente as tarefas escolares propostas.					
	29. Ajudo meus alunos a valorizar o processo de ensino e aprendizagem, para que realizem as atividades didáticas propostas.					
	30. Estimulo meus alunos quando demonstram pouco interesse pelas atividades e tarefas escolares propostas para sua aprendizagem.					
	31. Colaboro na mobilização das famílias para que elas auxiliem seus filhos no reforço de sua aprendizagem, por meio da realização de tarefas escolares extraclasse.					

BLOCO V – AUTOPERCEPÇÃO DO(A) PROFESSOR (A)

1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas Vezes 50%	4 Frequentemente	5 Inteiramente			
Assinale a resposta que corresponde ao que você sente em relação à sua eficácia pessoal, de acordo com os itens da escala a seguir:			Pontuação				
			1	2	3	4	5
No aspecto referente ao planejamento de sua Prática Docente.	32. Planejo e utilizo estratégias de ensino diferenciadas para aplicar durante as aulas, considerando as diferenças individuais de meus alunos.						
	33. Escolho o melhor método ou estratégia para ensinar meus alunos, de acordo com a percepção que tenho de cada aluno ou do grupo de alunos.						
	34. Planejo métodos ou formas diferentes de abordagem e explicação do mesmo conteúdo, se meus alunos não entendem a explicação inicial.						
	35. Conduzo com calma e serenidade minhas aulas para que os alunos possam ter uma boa compreensão das atividades de ensino e aprendizagem propostas.						
	36. Consigo fazer com que meus alunos superem a falta de ânimo e vontade em desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem propostas.						
	37. Planejo momentos em minhas aulas para que os alunos possam fazer perguntas esclarecedoras referente às suas dúvidas.						
	38. Faço adaptações nos conteúdos a ensinar, sem um prévio planejamento ou troca conjunta com meus colegas de componente/disciplina ou com a equipe coordenadora.						
No aspecto referente ao desenvolvimento do Trabalho Docente.	39. Acredito que o trabalho que desenvolvo é eficaz.						
	40. Sou comprometido(a) com a proposta curricular do Colégio.						
	41. Sigo as orientações pedagógicas da escola em relação aos procedimentos e métodos de ensino e avaliação.						
	42. Estou motivado(a) para participar das atividades que fazem parte de minha rotina de trabalho no Colégio, tais como encontros, estudos e planejamento conjunto.						
	43. Percebo o Colégio como um espaço que me propicia a troca e o aprendizado profissional.						
	44. Estabeleço boas relações com os alunos em sala de aula.						
	45. Estabeleço boas relações em meu ambiente de trabalho com colegas professores.						
	46. Estabeleço boas relações em meu ambiente de trabalho com a equipe gestora.						
47. Sinto disposição para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem com meus alunos.							
48. Constato que meus alunos desenvolvem aprendizagens significativas no processo de ensino, concluo que isto se deve aos métodos de ensino que utilizo, pois são os mais adequados.							

BLOCO VI – SATISFAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas vezes 50%	4 Frequentemente	5 Sempre			
Assinale a resposta que corresponde ao que você sente em relação à sua satisfação com o trabalho docente, de acordo com os itens da escala seguir:			Pontuação				
			1	2	3	4	5
Motivo-me a desenvolver meu trabalho quando encontro diversidade nas classes de alunos, em termos de:	49. Tempo dedicado ao estudo.						
	50. Capacidade de resolver problemas relativos a sala de aula.						
	51. Comportamento dos alunos em sala de aula.						
	52. Conhecimentos básicos necessários.						
	53. Nível sócio econômico dos alunos.						
	54. Apoio da família e acompanhamento de seus estudos.						
55. Escolhas e atitudes dos alunos em sala de aula.							

BLOCO VII – SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO DOCENTE

1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas vezes 50%	4 Frequentemente	5 Sempre			
Sinto-me satisfeito(a) com a profissão docente em relação:			Pontuação				
			1	2	3	4	5
56. Às condições de trabalho no(a) Colégio/escola, tais como: materiais para trabalho e espaço físico para desenvolver o que planejo para meus alunos.							
57. Ao tempo destinado para o planejamento e organização de meu trabalho.							
58. À organização e orientações pedagógicas recebidas.							
59. À formação continuada oferecida.							
60. À remuneração salarial.							
61. Ao trabalho que desenvolvo em sala de aula com meus alunos.							
62. Ao desempenho de meus alunos no dia a dia da sala de aula.							

1 Não sou capaz	2 Raramente sou capaz	3 As vezes sou capaz 50%	4 Frequentemente sou capaz	5 Sempre sou capaz			
Você se avalia em termos de decisões para solucionar/enfrentar dificuldades e problemas em sua escola, no que se refere:			Pontuação				
			1	2	3	4	5
63. Ao tempo para aperfeiçoamento profissional como ler e estudar.							
64. Ao planejamento de suas aulas.							
65. A motivar os alunos.							
66. A ajudar os alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem.							
67. A realizar avaliações baseada em critérios definidos.							
68. A inovação metodológica para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.							
69. A solicitar ajuda quando não consegue solucionar algum problema ou situação específica.							

BLOCO VIII – FASES DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas vezes 50%	4 Frequentemente	5 Sempre	Pontuação					
					1	2	3	4	5	
Como você avalia as contribuições que suas experiências de trabalho propiciaram, em relação a carreira profissional docente, nos aspectos referentes a estabilidade e diversidade de sua prática docente:	70. Considero-me comprometido(a) com minha carreira docente.									
	71. Enfrento pressões quanto à maneira de ensinar e gerir os problemas da sala de aula.									
	72. Sinto-me comprometido(a) com o ensino e aprendizagem de meus alunos em sala de aula.									
	73. Desenvolvo meu trabalho docente com apatia.									
	74. Identifico-me profissionalmente mais como professor de uma disciplina do que em ser um educador.									
	75. Inquieta-me observar as reações negativas de meus colegas de trabalho, diante das dificuldades enfrentadas.									
	76. Sinto-me com energia, autoconfiança, segurança e competência na tomada de decisões em relação ao curso de minha carreira profissional.									
	77. Empenho-me na melhoria das condições de trabalho no Colégio, buscando inovar metodologicamente e aperfeiçoar meu trabalho docente.									
	78. Enfrento dificuldades em compatibilizar minhas funções profissionais com a vida pessoal.									
Quanto você avalia as contribuições que suas experiências de trabalho lhe proporcionaram, em relação a carreira profissional docente, nos aspectos referentes ao redelineamento da profissão docente:	79. Sinto-me estável na carreira docente, identificando-me com a profissão.									
	80. Mostro-me reservado(a) diante das propostas de mudanças curriculares, pois julgo que minha experiência profissional é suficiente, sem haver necessidade de mudar minha prática e a realidade educacional.									
	81. Questiono-me sobre o que fiz profissionalmente até o momento e a necessidade de refazer meu futuro.									
	82. Tenho incertezas quanto ao meu futuro profissional.									
Quanto você avalia as contribuições que suas experiências de trabalho lhe propiciaram, em relação a carreira profissional docente, nos aspectos referentes à expansão e ao compromisso profissional:	83. Tenho dúvidas se realmente quero seguir na profissão docente.									
	84. Não vejo sentido no meu trabalho, aguardo somente pela aposentadoria.									
	85. Sinto-me livre para expressar meus sentimentos, mas sem muito entusiasmo e energia.									
	86. Sinto que encontrei o sentido da minha vida profissional.									
	87. Reconheço que minha carreira docente não está/foi vazia e que ao longo dela me/estou constitui(ndo-me) um(a) profissional comprometido(a) com a formação integral de meus alunos.									
	88. As experiências adquiridas ao longo do tempo de trabalho docente, contribuíram para a melhoria do processo de aprendizagem de meus alunos.									
	89. As experiências de trabalho docente que adquiri ao longo do tempo de trabalho me proporcionaram muitos aprendizados.									

- Se porventura necessitarmos de maiores esclarecimentos em relação aos itens abordados nesta pesquisa, você se disponibilizaria a contribuir?
() Sim
() Não
- Se **sim**, por favor, nos deixe suas informações de contato, tais como: nome, escola que trabalha, e-mail e telefone. Salientamos novamente, que a confidencialidade das informações coletadas neste instrumento e a identidade dos colaboradores estão garantidas. Gratos por sua disponibilidade.

Escola: _____

Nome do(a) professor(a): _____

Telefones e e-mail para contato: _____

APÊNDICE C

Ficha de avaliação - Instrumento Questionário – Comitê de Juízes

AVALIAÇÃO DO COMITÊ DE JUÍZES

Questões	O quanto você considera as questões do questionário nos aspectos referentes à: CLAREZA, PERTINÊNCIA E APARÊNCIA					COMENTÁRIO
	1	2	3	4	5	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						
31.						
32.						
33.						
34.						
35.						
36.						
37.						
38.						
39.						
40.						
41.						
42.						
43.						
44.						
45.						
46.						
47.						
48.						
49.						

AVALIAÇÃO DO COMITÊ DE JUÍZES						
Questões	O quanto você considera as questões do questionário nos aspectos referentes à: CLAREZA, PERTINÊNCIA E APARÊNCIA					COMENTÁRIO
	1	2	3	4	5	
50.						
51.						
52.						
53.						
54.						
55.						
56.						
57.						
58.						
59.						
60.						
61.						
62.						
63.						
64.						
65.						
66.						

APÊNDICE D

**Roteiro de Grupo Focal - Professores das Escolas de Ensino Médio da Rede
Escolar Pública Estadual (REPE)**

APÊNDICE D

- GRUPO FOCAL -

PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Prezado(a) Professor(a):

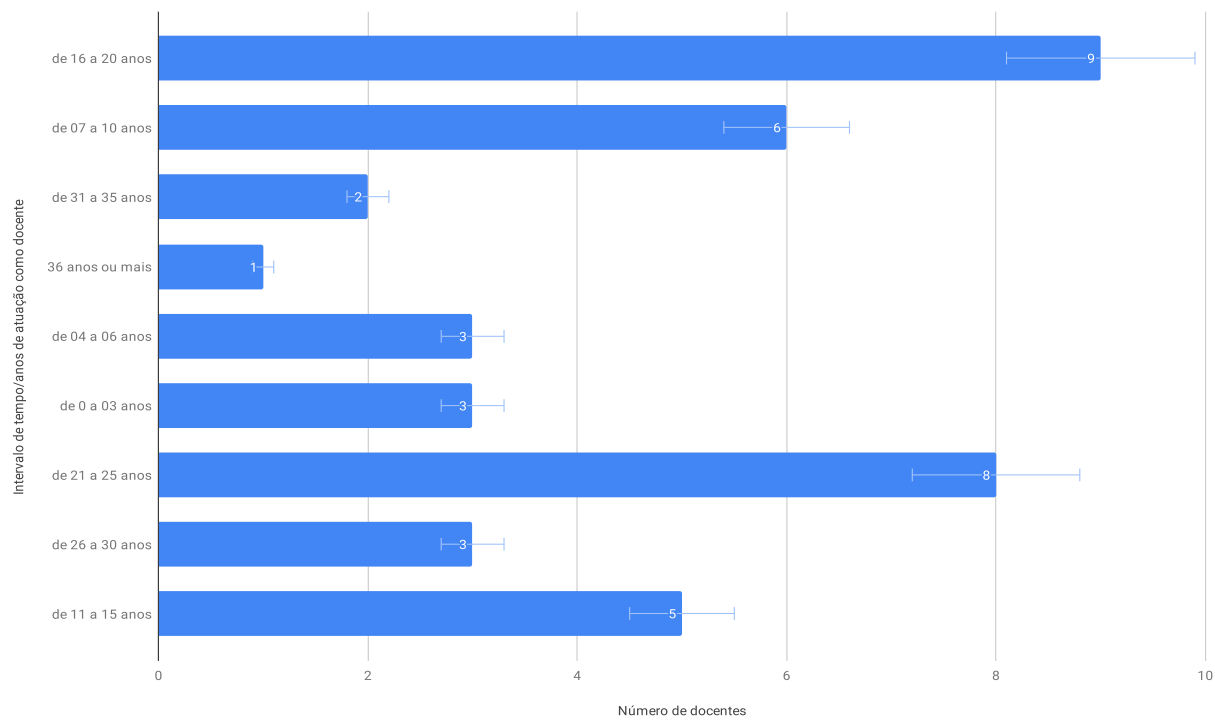
Gostaria de agradecer a colaboração em dispor de seu tempo para esta entrevista, a qual tem por objetivo coletar informações para minha pesquisa de Doutorado intitulada: **“Condições percebidas sobre a organização do Trabalho Docente e crenças de Autoeficácia de Professores do Ensino Médio”**, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE/UFSM/CE/NEC, bem como buscar subsídios para traçar o perfil profissional dos Professores e Professoras atuantes em Escolas Públicas de Ensino Médio.

1. Você poderia dizer seu nome, idade, tempo de trabalho docente e quanto tempo está trabalhando na instituição de ensino atual?
2. Como você se sente em relação à proposta atual de reorganização curricular do ensino médio?
3. O que motiva você a desenvolver seu trabalho docente diariamente, considerando as mudanças previstas a ocorrer no Ensino Médio?
4. Que condições profissionais você considera como ideais para o desenvolvimento de um processo educacional adequado no EM?
5. Que dificuldades você enfrenta na organização do seu trabalho diário?
6. Que recursos e condições físicas você considera necessárias/adequadas para o desenvolvimento de um trabalho de excelência no seu Colégio/Escola?
7. Considerando seu tempo de docência e sua experiência profissional adquirida até o momento, comparando com o início de sua carreira profissional docente, como você se considera em relação à motivação para desenvolver seu trabalho? Justifique.
8. Que fatores ou aspectos em seu Colégio/Escola melhor favorecem/possibilitam o desenvolvimento do seu trabalho docente?
9. Que fatores ou aspectos em seu Colégio/Escola limitam ou prejudicam o desenvolvimento do seu trabalho docente?
10. Atualmente, como você se vê profissionalmente, em termos de escolhas no e do trabalho e satisfação profissional?
11. Como você se caracteriza profissionalmente exercendo a docência?
12. Como você se vê profissionalmente daqui a 10 anos ou mais, em termos de escolhas no trabalho e satisfação profissional?
13. Você gostaria de acrescentar mais algum comentário ou fazer alguma consideração referente aos aspectos abordados nas questões anteriores?

APÊNDICE E

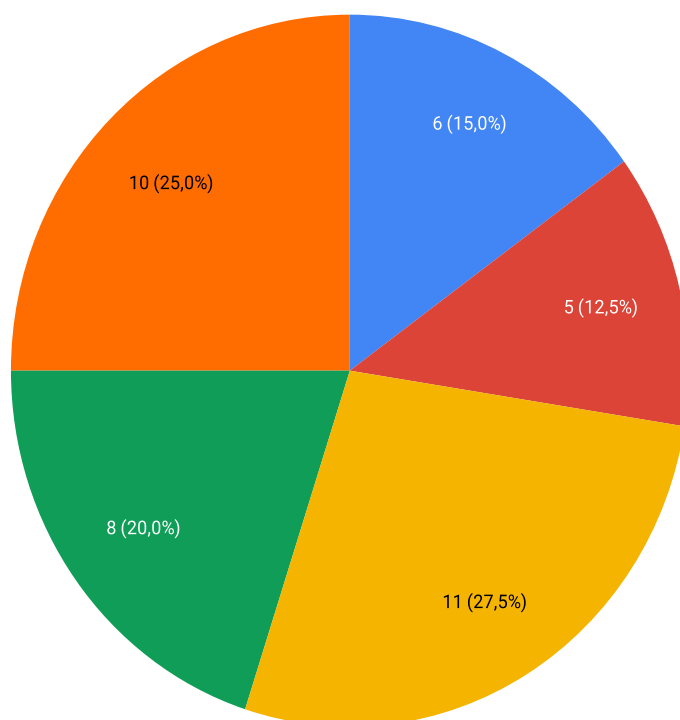
Exemplo de tabulação de dados por Representação Gráfica - Respostas do questionário digital *on-line* via *google forms* - Professores das Escolas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual (REPE)

11. Tempo/anos de atuação docente



21. Planejamento da Prática Docente: Faço adaptações nos conteúdos a ensinar, sem um prévio planejamento ou troca conjunta com meus colegas de componente/disciplina ou com a equipe coordenadora.

- 4 Frequentemente
- 5 Sempre
- 2 Raramente
- 1 Nunca
- 3 Algumas vezes 50%



APÊNDICE F

Quadro síntese representativo das categorias de análise - Terceira questão de pesquisa

APÊNDICE F

Fatores que contribuem para estabelecer uma relação entre os ciclos de vida profissional e a motivação dos professores para desenvolver o trabalho docente – Terceira questão de pesquisa

CATEGORIA

Nº	Critério – Categoria Geral	Tipo	Resposta/Professores	1, Experiências e aprendizagens adquiridas pelas professoras e professores ao longo do tempo de trabalho na profissão docente	2. Contribuições das experiências e aprendizagens adquiridas para o crescimento profissional na docência ao longo do tempo de trabalho
				Sub categorias	Sub categorias

1.	<p>Experiências e aprendizagens adquiridas pelas professoras e professores ao longo do tempo de trabalho na profissão docente</p>	<p>A priori</p>	<p>“Humanidade, novo jeito de olhar, empatia, não emitir julgamentos”. (Pf1CEMR)</p> <p>“Acredito que a experiência ao longo dos anos ajudou a transformar minha prática docente, conseguindo ter uma maior percepção”. (Pf2CEMR)</p> <p>“São muitas as experiências e aprendizagens adquiridas durante a minha trajetória como professor. Percebi durante este tempo que devemos olhar o aluno individualmente, mesmo que isso seja quase impossível, e que o processo de avaliação também deveria ser organizado nestes moldes. Outro aspecto que julgo importante a aprendizagem, é de que professor deve desenvolver um vínculo com os seus alunos, isso facilita e abre caminho para uma aprendizagem significativa.” (Pf3CEMR)</p> <p>“Buscar e aprimorar métodos e formas de comunicação e expressão é sempre útil e necessário.” (Pf4CEMR)</p> <p>“Além de ter exemplos práticos, de aplicação da disciplina, em diversas áreas do conhecimento, também adquiri habilidades de descobrir através do olhar do aluno, a ver se o assunto abordado é de seu interesse.” (Pf5CEMR)</p> <p>“A usar uma dose adequada de entusiasmo, a estar sensível às necessidades dos alunos, a estabelecer uma linguagem clara e atraente, a manter o espaço das dúvidas, contradições e discordâncias, todos os dias se aprende com os alunos muitas vezes mais do que se ensina o lado bom de ser professor é esta troca de experiências com os jovens o conhecimento é um processo se constrói ao longo da disciplina.” (Pf6CEMR)</p> <p>“As várias formas de abordagens de conteúdos.” (Pf7CEMR)</p> <p>“A troca de conhecimentos, Controle de Classe, Gerenciamento do tempo, Resolução de conflitos.” (Pf8CEMR)</p> <p>“Quanto mais você planeja seus conteúdos mais conhecimento você vai construindo.” (Pf9CEMR)</p> <p>“Planejar uma atividade ou conteúdo temos que pensar sempre em uma estratégia na qual tenha sempre a melhor compreensão do aluno, ou seja, se pôr no lugar dele.” (Pf10CEMR)</p> <p>“Na oportunidade que tiver de chegar no aluno e mostrar a ele que ele é capaz de conseguir. Quando percebe que é capaz é gratificante.” (Pf11CEMR)</p> <p>“Entrar na sala de aula e fazer o meu melhor, com carinho e afeto, mas ensinando minha disciplina.” (Pf12CEMR)</p> <p>“Experiências bastantes significativas quando fazemos parte da história e desenvolvimento de nossos alunos.” (Pf13CEMR)</p> <p>“Paciência/força de vontade.” (Pf14CEMR)</p> <p>“Mais paciência, domínio de conteúdo e aprendizagem de relações interpessoais.” (Pf15CEMR)</p> <p>“Conhecer mais os alunos.” (Pf16CEMR)</p> <p>“Ao longo dos anos, aprendi a conviver com a diversidade e respeitar o tempo de aprendizagem de cada um.” (Pf17CEMR)</p> <p>“Paciência e lentidão na explicação.” (Pf18CEMR)</p> <p>“Melhor capacidade de interações com os alunos/ busca por solução de problemas.” (Pf19CEMR)</p> <p>“Conhecimento.” (Pf20CEMR)</p> <p>“Forma de lidar com os problemas que surgem no dia a dia.” (Pf21CEMR)</p> <p>“Aperfeiçoamento das relações interpessoais e empatia.” (Pf22CEMR)</p> <p>“Conhecer o estudante como um todo, como pessoa que pensa e sente, buscando junto ao mesmo o crescimento pessoal ajudando o mesmo na busca de um futuro melhor, ou simplesmente ajudando-os em escolhas profissionais, ou parando no corredor para escutar duas dúvidas e anseios.” (Pf23CEMR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia no trabalho com os alunos, sem julgamentos. • Transformação da prática docente, necessidade de formação constante. • Olhar e conhecer o aluno individualmente, interagindo com ele. • Desenvolver vínculos com os alunos, estabelecer relações interpessoais. • Buscar e aprimorar novos e variados métodos de abordagem de conteúdos de ensino e aprendizagem • Percepção em desenvolver aprimorar métodos, estratégias e assuntos para melhor interesse e compreensão do aluno • Entusiasmo no desenvolvimento do trabalho • Troca de experiências e conhecimentos entre alunos e professor e vice versa. • Planejamento como forma de aquisição de novos conhecimentos. • Gratidão quando o aluno percebe sua capacidade de aprender. • Desenvolver o trabalho com carinho e afeto. • Fazer parte da história e desenvolvimento dos alunos • Respeitar a diversidade e o tempo de aprendizagem dos alunos. • Solucionar problemas e gerir os 	---
----	--	-----------------	---	--	-----

APÊNDICE F					
Fatores que contribuem para estabelecer uma relação entre os ciclos de vida profissional e a motivação dos professores para desenvolver o trabalho docente – Terceira questão de pesquisa					
CATEGORIA					
Nº	Critério – Categoria Geral	Tipo	Resposta/Professores	1, Experiências e aprendizagens adquiridas pelas professoras e professores ao longo do tempo de trabalho na profissão docente	2. Contribuições das experiências e aprendizagens adquiridas para o crescimento profissional na docência ao longo do tempo de trabalho
				Sub categorias	Sub categorias
			<p>“Inovação, uso de tecnologias na sala de sala, uso de games no ensino e aprendizagem de língua inglesa, interação e aprendizagem colaborativa.” (Pf24CEMR)</p> <p>“Muitas e em todos os sentidos. Trocas de experiências com os alunos. Através da bagagem que eles trazem e muitas vezes nos surpreendendo com bastante cultura e interesse por assuntos tratados em sala de aula. Relacionamento de amizade. E trabalho diferenciado com alunos especiais me fizeram ter uma compreensão maior do que é "ensinar" realmente. Aprendi muito com esse trabalho e me senti muito feliz com a troca.” (Pf25CEMR)</p> <p>“Relacionar-me com diferentes cenários e necessidades.” (Pf26CEMR)</p> <p>“Flexibilidade.” (Pf27CEMR)</p> <p>“Maleabilidade em aula, paciência e empatia.” (Pf28CEMR)</p> <p>“Paciência, empatia e comprometimento.” (Pf29CEMR)</p> <p>“Paciência” (Pf30CEMR)</p> <p>“Durante o tempo de profissão docente tive um crescimento profissional e pessoal muito grande.” (Pf31CEMR)</p> <p>“Respeitar o tempo do aluno em adquirir o conhecimento. Trabalho com diferentes faixas etárias de diferentes realidades.” (Pf32CEMR)</p> <p>“Foi um processo onde fui adquirindo as minhas aprendizagens, desde a questão cognitiva. Além dela surgiu também, o domínio afetivo, a prática de mediador e a construção do conhecimento.” (Pf11ELGPV)</p> <p>“A ouvir sempre (em todos os momentos) os meus alunos. Valorizar.” (Pf21ELGPV)</p> <p>“Aprendi a trabalhar com a individualidade das pessoas, tanto colegas como alunos. Desenvolvi muita paciência e diplomacia para lidar com os colegas, com os alunos e sua família também. Aprendi que a escola pública possui diversas dificuldades e, com isso, aprendi a "me virar" com o que a escola e o Estado nos disponibilizam.” (Pf31ELGPV)</p> <p>“Como nos posicionarmos em sala de aula diante de inúmeras pessoas com pensamentos diferentes, usar melhor as tecnologias, estar disposto a mudar as nossas metodologias ao longo dos anos.” (Pf41ELGPV)</p> <p>“Didático-pedagógicas e administrativas.” (Pf51ELGPV)</p> <p>“Como avaliar, como deixar as aulas mais interessantes.” (Pf61ELGPV)</p> <p>“Aprendo todos os dias com a prática docente.” (Pf71ELGPV)</p> <p>“Principalmente as que estão relacionadas as relações e amadurecimento pessoal.” (Pf1CPMR)</p>	<p>problemas do dia a dia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inovação e uso de tecnologias. • Crescimento pessoal e profissional. • Valorizar o aluno e seus conhecimentos prévios. 	

APÊNDICE F					
Fatores que contribuem para estabelecer uma relação entre os ciclos de vida profissional e a motivação dos professores para desenvolver o trabalho docente – Terceira questão de pesquisa					
CATEGORIA					
Nº	Critério – Categoria Geral	Tipo	Resposta/Professores	1, Experiências e aprendizagens adquiridas pelas professoras e professores ao longo do tempo de trabalho na profissão docente	2. Contribuições das experiências e aprendizagens adquiridas para o crescimento profissional na docência ao longo do tempo de trabalho
				Sub categorias	Sub categorias
			<p>“Que por mais que você se dedique à instituição que vc trabalha, não há muita valorização e nem reconhecimento. Há muitas intrigas, picuinhas e individualismo. Há mais valorização por parte dos alunos.” (Pf2CPMR)</p> <p>“São muitas, especialmente, conhecer pela experiência os estudantes e as práticas educativas. Estudar sempre e manter-se sempre criativo é uma necessidade.” (Pf3CPMR)</p> <p>“A necessidade de estudo permanente – atualização.” (Pf4CPMR)</p> <p>“A necessidade de estudar (formação permanente) e de realizar o trabalho em sala de aula de maneira crítica, em que os estudantes são desafiados à apreensão dos conceitos centrais dos conteúdos da disciplina, articulados aos conceitos de outras disciplinas e áreas de conhecimento. Os interesses, as características, a diversidade, enfim, as gerações do século XXI são muito diferentes e isso exige muito dos(as) professores(as) em sala de aula. Para tanto, acredito na necessidade de o(a) professor(a) estudar, retomar a vida na universidade, participar de grupo de pesquisa, de projetos, enfim, não desvincular o trabalho em sala de aula do estudo.” (Pf5CPMR)</p>		

2.	<p>Contribuições que as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do tempo de trabalho proporcionaram para o crescimento profissional na docência</p>	A priori	<p>"Cresço na medida em que percebo que meu trabalho em sala de aula reflete em uma aprendizagem significativa e quando os alunos veem sentido naquilo que é ensinado." (Pf1CEMR)</p> <p>"Através de estudos e experiências realizadas com alunos." (Pf2CEMR)</p> <p>"Ao longo de décadas, aprendi diversas técnicas e formas de motivar o aluno a gostar da área em estudo." (Pf3CEMR)</p> <p>"Tirando o foco de mim e dos meus conhecimentos/visões para buscar estratégias que me levem até onde o meu aluno está e onde ele onde ele precisa da minha palavra, postura e exemplo." (Pf4CEMR)</p> <p>"Se ensina porque se pesquisa e se pesquisa para buscar algo para ensinar, logo o conhecimento está em constante construção." (Pf5CEMR)</p> <p>"A prática em sala de aula." (Pf6CEMR)</p> <p>"Aprendemos com os alunos, também." (Pf7CEMR)</p> <p>"O crescimento profissional como docente provém da análise das situações do dia a dia. Com isto é possível avaliar e melhorar o resultado assim que uma situação parecida ocorrer." (Pf8CEMR)</p> <p>"Todo dia é um aprendizado, cada turma é diferente, cada aula é diferente. Às vezes você erra, as vezes você acerta. Temos sempre que procurar melhorar e não desanimar. Vejo o aluno desanimado e nós temos que ser exemplo para eles." (Pf9CEMR)</p> <p>"Para que eu possa a cada dia me tornar uma profissional melhor. Embora tenha pouco incentivo governamental." (Pf10CEMR)</p> <p>"Fazer melhor meu trabalho/gosto do que faço." (Pf11CEMR)</p> <p>"Aprendi a ver no outro um ser humano capaz de transformar a sua e a minha realidade de vida." (Pf12CEMR)</p> <p>"Sim, para compreender e buscar ajuda-los." (Pf13CEMR)</p> <p>"As experiências diversas, contribuíram para que eu pudesse confiar e acreditar nas potencialidades dos meus alunos, cada um tem o seu brilho." (Pf14CEMR)</p> <p>"Motivando os alunos." (Pf15CEMR)</p> <p>"Me fizeram buscar aulas mais motivantes e que atraíam mais a atenção dos meus alunos." (Pf16CEMR)</p> <p>"Certeza da profissão." (Pf17CEMR)</p> <p>"Contribuíram para que eu tenha mais segurança e autonomia na minha prática docente." (Pf18CEMR)</p> <p>"Credibilidade frente aos alunos." (Pf19CEMR)</p> <p>"Essas experiências me propiciam olhar para o estudante como pessoa, me propiciam olhar sempre para minha prática pedagógica buscando sempre melhorar, sabendo que sempre podemos fazer melhor, estudando, trabalhando em conjunto com os estudantes." (Pf20CEMR)</p> <p>"Com muito estudo e formação pedagógica!" (Pf21CEMR)</p> <p>"Para um amadurecimento pessoal, profissional e fazendo com que esteja sempre aberta para um novo jeito de aprender e ensinar." (Pf22CEMR)</p> <p>"Exigem um aprimoramento continuado." (Pf23CEMR)</p> <p>"Me deu a possibilidade de respeitar a individualidade e o tempo de cada um." (Pf24CEMR)</p> <p>"Ao se colocar no lugar do outro, a percepção do ensino-aprendizagem se torna mais visível." (Pf25CEMR)</p> <p>"Acredito que essa aprendizagem (ter paciência, ter empatia e ter comprometimento), adquirida na docência, seja a base de um bom trabalho. O aluno é protagonista no processo em que o educador é um orientador do seu conhecimento." (Pf26CEMR)</p> <p>"Satisfação." (Pf27CEMR)</p> <p>"Principalmente na questão de trabalho em equipe, respeitando as opiniões de colegas e alunos." (Pf28CEMR)</p> <p>"Fizeram-me crescer como ser humano." (Pf29CEMR)</p>	<p>---</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crescimento profissional quando o trabalho desenvolvido é significativo para o aluno. • Desenvolver técnicas e estratégias para motivar os alunos a gostar de estudar. • Ensinar estimula a pesquisa e a pesquisa o conhecimento. • Aprender com os alunos e com as experiências cotidianas diárias. • Tornar-se um profissional qualificado, aprimorando o trabalho com aluno para maior motivação nos estudos. • Certeza da escolha profissional. • Autonomia no trabalho desenvolvido. • Diversificação dos métodos de ensino e aprendizagem. • Respeitar a individualidade e de aprendizagem de cada aluno. • Possibilitar ao aluno ser protagonista no seu processo de aprendizagem. • Crescimento humano e profissional. • Qualificação profissional constante.
----	---	----------	---	---

APÊNDICE F					
Fatores que contribuem para estabelecer uma relação entre os ciclos de vida profissional e a motivação dos professores para desenvolver o trabalho docente – Terceira questão de pesquisa					
CATEGORIA					
Nº	Critério – Categoria Geral	Tipo	Resposta/Professores	1, Experiências e aprendizagens adquiridas pelas professoras e professores ao longo do tempo de trabalho na profissão docente	2. Contribuições das experiências e aprendizagens adquiridas para o crescimento profissional na docência ao longo do tempo de trabalho
				Sub categorias	Sub categorias
			<p>“Aumentando minha diversidade de métodos de ensino.” (Pf29CEMR)</p> <p>“Contribuíram, no sentido de saber que quem ensina, ou tenta, também aprende.” (Pf1IELGPV)</p> <p>“Foi muito importante para o meu crescimento profissional.” (Pf2IELGPV)</p> <p>“Essas experiências me fazem sobreviver na profissão, não que isso tenha me acrescentado algo profissionalmente.” (Pf3IELGPV)</p> <p>“Todos os dias estamos em aprendizagem, devemos estar sempre abertos para adquirir conhecimentos que nos auxiliam uma melhor aula.” (Pf4IELGPV)</p> <p>“Contribuíram de forma significativa, pois melhoraram a minha forma de ensinar.” (Pf5IELGPV)</p> <p>“Todas.” (Pf1IELGPV)</p> <p>“Me ensinaram a contar antes de responder, ter empatia, saber que amanhã tudo pode mudar!” (Pf1CPMR)</p> <p>“Na realidade a gente aprende mesmo é no dia a dia da sala de aula e no convívio grupal.” (Pf2CPMR)</p> <p>“Essa necessidade de conhecer o outro, como ele aprende, e também estudar, sempre me propiciou caminhos de felicidade e crescimento.” (Pf3CPMR)</p> <p>“O convívio com adolescentes e jovens exigiu maior atenção ao estudo; necessidade de leitura atualizada e de criação de metodologias mais próximas aos interesses destes sujeitos.” (Pf4CPMR)</p> <p>“Acredito que me possibilitaram a busca pela formação continuada, através da inserção em grupo de pesquisa na Universidade e na pós-graduação. O trabalho em sala de aula demanda a criação de sentidos na relação com os estudantes e com o conhecimento e sem o processo de reflexão, que se desenvolve mediante a teoria, (a) professor(a).” (Pf5CPMR)</p>		

APÊNDICE G

Quadro síntese representativo das categorias de análise - Quarta questão de pesquisa

APÊNDICE G			
Elementos que caracterizam as crenças de autoeficácia dos professores de Ensino Médio no planejamento e desenvolvimento do trabalho docente – Quarta questão de pesquisa			
CATEGORIA			
Nº	Critério – Categoria Geral – A <i>priori</i>	RESPOSTAS/PROFESSORES	Profissionais que serviram de modelos para os professores ao longo do seu processo de formação e constituição docente
			Sub categorias - A <i>posteriori</i>

1.	<p>Profissionais que serviram de modelos para os professores ao longo do seu processo de formação e constituição docente</p>	<p>“Foram muitos bons modelos, não é possível citar um em especial. Inclusive, exemplos negativos de como não agir...” (Pf1CEMR) “Não tenho modelos profissionais.” (Pf2CEMR) “Me tornei professora baseado na admiração que tenho pela professora que me alfabetizou e que é uma das minhas melhores amigas.” (Pf3CEMR) “Minha mãe.” (Pf4CEMR) “Foram muitos professores que alegremente viviam e vivem seu dia a dia completos profissional e emocionalmente.” (Pf5CEMR) “Ao longo desses anos tive duas diretoras maravilhosas, com as quais tudo que sei e aprendi no fazer pedagógico, foi com elas, tenho maior admiração, carinho e respeito para com as duas.” (Pf6CEMR) “Antigos professores, mãe e irmãos. Competência.” (Pf7CEMR) “Lembro sempre de uma professora que tive quando fiz o magistério, eu era péssima em Português, e a prof. Py, me apresentou os livros, nesta época eu redescobri a leitura, penso, que ela fez a diferença em minha vida, e, eu penso que também posso fazer a diferença na vida de nossos estudantes.” (Pf8CEMR) “Na minha professora da primeira série, alfabetizadora e também na professora de artes das séries iniciais.” (Pf9CEMR) “Professores que tive e que me serviram de exemplo.” (Pf10CEMR) “Sim, ‘n’ professores que passaram por meu caminho. Tanto para o bem, quanto para como não ser.” (Pf11CEMR) “Sim, tive vários exemplos, principalmente professores de faculdade e colegas.” (Pf12CEMR) “Sim, claro, sempre me espelhei. Faz parte da minha formação. Foram professores(as) que tive, tanto na escola de ensino fundamental como no médio, na universidade e até mesmo de pessoas de outros grupos sociais, dos quais participei e que não estão necessariamente ligados à educação formal. Com eles aprendi sobre a afetividade, sobre relações humanas, a me organizar melhor e até claro, o conhecimento propriamente dito.” (Pf11IELGPV) “Sim, foi minha professora de filosofia. Por que sempre teve tempo para ouvir e valorizar os alunos.” (Pf2IELGPV) “Sim, alguns colegas de faculdade que já eram professores ainda na graduação, professores da educação básica e alguns docentes da graduação em letras. De cada um deles, busquei as características que considero importantes para um professor: bom trato com os alunos, bom humor, comprometimento e compromisso, sinceridade, etc.” (Pf3IELGPV) “Bem. Lembro da professora Wanda Freitas Nunes do João Belém (3serie) que para mim foi quem me apresentou a matemática, professor Paulo que deu aula na turma 2N turno tarde no Manoel Ribas, a senhora do Manoel Ribas e prof. que me deu aula no 3E turno manhã, a é claro a professora Onira. Estes no Maneco foi pelo carinho que tinham com seus alunos e o amor com seu conteúdo ao ser trabalhado.” (Pf4IELGPV) “Minha mãe.” (Pf1CPMR) “Sim, tive uma professora muito humana, nota onze, seu nome era Ana Abelin.” (Pf2CPMR) “Sim, bons professores, meu orientador, alguns colegas de trabalho, que amam a profissão, não se acomodam, estudam sempre, tem empatia pelos estudantes e profissionais da educação, respeitam o outro, principalmente a diversidade, fazem o trabalho com alegria e dedicação e lutam pelo direito a igualdade, liberdade e fraternidade nos ambientes educacionais.” (Pf3CPMR) “Professores do Ensino Médio. Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Na Universidade, professor de História do Brasil.” (Pf4CPMR) “Sim, professores das Linguagens do Ensino Médio (antigo 2º Grau), do Magistério (Curso Normal), de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, marcaram pela relação afetuosa, pela aproximação com os estudantes na época, pois estudava em colégio de irmãs, no período do regime civil-militar a disciplina era rigorosa. Estes professores romperam com a severidade e a rotina das aulas. Normalmente as aulas seguiam uma rotina, baseada em cópias de textos e questionários e não havia incentivo ao debate, à exposição das ideias. O professor de Língua Inglesa e a professora de Língua Portuguesa criavam aulas com base em leitura de textos interessantes, com músicas e dicas de leitura de livros para serem lidos em casa e, posteriormente eram trabalhados em aula, diferente das tradicionais fichas de leitura e cópias enfadonhas.” (Pf5CPMR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meu/minha professor(a). • A minha mãe. • Colegas de trabalho.
----	---	---	---

ANEXOS

ANEXO A

**Quadro modelo adotado para Relato de Pesquisa Empírica (RPE) - Estudo de
Revisão de Literatura Especializada (ERLE)**

ANEXO A

Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)
[Reduzido para Estudos de Revisão de Literatura Especializada (ERLE)]
{Artigo de PAC - Trabalho Acadêmico-Científico (TAC) - Relato de Pesquisa
Empírica (RPE)}

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE <small>Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)</small>	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL <small>• Entidade/Instituição • Cidade, UA/UF, País</small>	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					
CÓDIGO	PAC <small>• Abreviado • Título • Vol. • Núm. • Ano</small>	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	OBSERVAÇÃO

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA <small>• Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise)</small>	DESCRIÇÃO <small>• Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal)</small>	OBSERVAÇÃO <small>• Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)</small>
1.	Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa			
2.	Relevância e Pressupostos			
3.	Aportes Conceituais Referenciados [Aportes Teórico-Conceituais e Aportes Prático-Conceituais]			

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
4.	Intenções de Pesquisa [Objetivo da pesquisa, Problema de pesquisa, e Questões de pesquisa]			
5.	Aportes Metodológicos Referenciados [Aportes Teórico-Metodológicas e Aportes Prático-Metodológicos]			
6.	Fontes para/de coleta de informações e Instrumentos para/de Coleta de Informações			
7.	Recortes e Amostras			
8.	Processo de Coleta e Tratamento das Informações			
9.	Evidências, Constatações e Resultados			
10.	Conclusões			

ANEXO B

**Quadro modelo para Ensaio Teórico-Conceitual (ETC) - Estudo de Revisão de
Literatura Especializada (ERLE)**

ANEXO B

**Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)
[Reduzido para Estudos de Revisão de Literatura Especializada (ERLE)]
{Artigo de PAC - Trabalho Acadêmico-Científico (TAC)- Ensaio Teórico-
Conceitual (ETC)}**

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE						UTILIZAÇÃO			
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital (OnLine)/ Papel (Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL • Entidade/Instituição • Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
				• •	

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					
CÓDIGO	PAC • Abreviado • Título • Vol. • Núm. • Ano	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	OBSERVAÇÃO

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
11.	Temática da Pesquisa/Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Esboço/proposta (para Produção) • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Produção, nos itens que são baseados em terceiros) • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Produção; Síntese da ideia principal; Elaboração prévia para o texto do TACETC) • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERL)
12.	Foco do Ensaio (Objeto de Estudo)			
13.	Relevância e Pressupostos			
14.	Objetivo do Ensaio			
15.	Encaminhamentos Metodológicos			
16.	Evidências e Constatações			
17.	Conclusões			

ANEXO C

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

(Professores de Escolas Públicas de Ensino Médio – Santa Maria/RS)

ANEXO C

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
"Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores"

INOVAEDUC

[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
MEN - ADE - PPG - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores de Escolas Públicas de Ensino Médio)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL		Sônia Suzana Farias Weber
CONTATOS	Celular/Whatsapp	(55) 9 9117-9805
	E-mail	ssfweber@yahoo.com.br, ssfweber@gmail.com
	Endereço Institucional	Av. Roraima, 1000, Prédio 16, sala 3365, Camobi 97105-9000, Santa Maria, RS, Brasil.
PROJETO INDIVIDUAL DE PESQUISA	Título	Condições percebidas sobre a organização do Trabalho Docente e crenças de autoeficácia de Professores do Ensino Médio.
	Vínculo	Projeto de Pesquisa "Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada de Alunos de Ensino Médio no Brasil (NETRADOCEM)".
	Registro no Comitê de Ética da UFSM (CEP/UFSM)	2.118.458
	Âmbito de realização	<ul style="list-style-type: none">• Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM• Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) da UFSM

Prezado(a) professor(a)

Estamos desenvolvendo a Pesquisa de Doutorado intitulada "Condições percebidas sobre a organização do Trabalho Docente e crenças de autoeficácia de Professores do Ensino Médio", no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) da UFSM, de minha autoria, sob orientação do Prof. Eduardo A. Terrazzan. Esta pesquisa tem como meta a elaboração de uma Tese de Doutorado a ser defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE.

A referida pesquisa tem como foco a "Motivação para a organização do trabalho docente de professores atuantes no Ensino Médio". Para isso, precisamos coletar informações em Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM).

Assim sendo, estamos solicitando a permissão desta Direção para a realização de nossa pesquisa em sua unidade escolar. Seguem, abaixo, os itens específicos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Profa. Ms. Sônia Suzana Farias Weber

(Estudante do Curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFSM)

Justificativas para a Pesquisa

Entre os pressupostos que justificam a presente pesquisa, estão as inquietações relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente por professores do Ensino Médio, buscando a compreensão dos processos que motivam os professores a desenvolver seu trabalho, o qual culmina em crenças de autoeficácia bem constituídas. Ou seja, o professor acreditando que é capaz de colocar em prática ações eficazes no ensino, como condição necessária para sua motivação, alcançando resultados positivos por meio do conhecimento e das habilidades necessárias para desenvolver seu trabalho, os quais possibilitam ações de efetiva eficácia.

Procedimentos adotados na Pesquisa

No caso desta pesquisa acerca da Autoeficácia Docente, os procedimentos a serem utilizados no desenvolvimento visam coletar informações nas seguintes fontes: (1) Sujeitos, professores em atuação nas Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM); (2) Documentos, documentos oficiais que norteiam o trabalho docente, utilizados pelos professores das EPEM, tais como: Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares, Planos de Estudos, Programações e Orientações Curriculares; (3) Observações de espaços de interação social, do tipo reuniões. Como instrumentos para coleta de informações utilizaremos: (1) Questionários, aplicado aos professores nas EPEM como instrumento de coleta de dados de grande escala; (2) Entrevistas com os professores; (3) Roteiros de Análise Textual para os documentos oficiais e orientações utilizados pelos

professores; (4) Grupo Focal, o qual ocorre por meio de entrevistas com discussões realizadas em grupo, podendo ser combinado como a observação, para compreender o processo de construção das percepções referentes à motivação, às atitudes e às representações do grupo de professores. Para a organização e tratamento das informações coletadas, utilizaremos a análise de conteúdo e as orientações da “Teoria Fundamentada”.

Os resultados e conclusões decorrentes da realização desta pesquisa serão publicados/divulgados em Eventos Acadêmico-Científicos, em Periódicos Acadêmico-Científicos e na Tese de Doutorado, acima referida.

Possíveis riscos para os colaboradores/informantes

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais para os colaboradores/informantes. Contudo, pode ser que algum desconforto possa ocorrer durante o preenchimento do questionário, da realização de entrevistas e/ou observações em espaços de interação social e/ou decorrentes de análise de documentos. Caso ocorra algum tipo de desconforto, o colaborador/informante pode, a qualquer momento, se recusar a continuar colaborando com esta pesquisa. Em relação à análise de documentos de caráter privado fornecidos por colaborador/informante, a qualquer momento, a pedido dele, também poderá ser suspensa sua utilização.

Benefícios aos colaboradores/informantes

A partir dos resultados construídos mediante a realização desta pesquisa, os colaboradores/informantes (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) poderão utilizar as sugestões decorrentes para o planejamento de ações formativas que atendam às necessidades dos profissionais atuantes na escola, para redefinições de programações curriculares e de processos avaliativos, tendo em vista uma melhor qualificação da aprendizagem de seus alunos.

Direito de confidencialidade e Compromisso dos pesquisadores

Os pesquisadores utilizarão os materiais e as informações coletadas para contemplar o objetivo principal desta pesquisa.

As informações coletadas serão utilizadas mediante codificação, de modo a preservar a identidade dos colaboradores/informantes desta pesquisa. Essa divulgação acontecerá somente após a autorização desses colaboradores/informantes, a partir da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Acesso aos resultados e conclusões decorrentes da realização desta Pesquisa

Os colaboradores/informantes desta pesquisa, caso desejarem, terão acesso às informações relativas aos resultados parciais e finais dela decorrentes. Nesse sentido, os materiais relativos a esta pesquisa ficarão arquivados no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura, da UFSM, situado na Av. Roraima, 1000, Prédio 16, Sala 3365, Camobi, Santa Maria, RS, Brasil, Fone (55) 3220-8434, sob a responsabilidade do orientador da pesquisa, à disposição dos interessados, pelo prazo de 05 anos.

Declaração do colaborador/informante (sujeito de pesquisa)

Após a leitura do acima exposto, declaramos estar suficientemente informados a respeito da pesquisa intitulada “**Condições percebidas sobre a organização do Trabalho Docente e crenças de autoeficácia de Professores do Ensino Médio**”. Afirmamos ter discutido com a pesquisadora responsável, Profa. Ms. Sônia Suzana Farias Weber, sobre os detalhes dos pontos expostos neste termo e estarmos plenamente esclarecidos em relação a eles. Permitimos, assim, o acesso a esta unidade escolar, visando a coleta de informações mediante a aplicação de questionários aos nossos professores, bem como entrevistas individuais ou grupos focais, nesta escola. Declaramos também, estarmos esclarecidos acerca dos propósitos da pesquisa, dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmamos que a colaboração desta unidade escolar não incorrerá em despesas de nossa parte e que temos garantia, de parte da pesquisadora, de acesso à documentação referente a esta pesquisa quando assim desejarmos e da possibilidade, a qualquer momento, de retirada do consentimento de utilização das informações oferecidas, sem penalidades ou prejuízos. Para finalizar, declaramos concordar voluntariamente em colaborar com esta pesquisa.

Santa Maria, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do colaborador/informante de pesquisa

Declaração da pesquisadora

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador/informante para a realização desta pesquisa.

Santa Maria, ____ de _____ Cambé 2019.

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO D

**Termo de consentimento Livre e Esclarecido
(Equipe Diretiva de Escolas Públicas de Ensino Médio - Santa Maria/RS)**

ANEXO D

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
"Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores"

INOVAEDUC

[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
MEN - ADE - PPPG - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Equipe Diretiva de Escolas Públicas de Ensino Médio)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL		Sônia Suzana Farias Weber
CONTATOS	Celular/Whatsapp	(55) 9 9117-9805
	E-mail	ssfweber@yahoo.com.br, ssfweber@gmail.com
	Endereço Institucional	Av. Roraima, 1000, Prédio 16, sala 3365, Camobi 97105-9000, Santa Maria, RS, Brasil.
PROJETO INDIVIDUAL DE PESQUISA	Título	Condições percebidas sobre a organização do Trabalho Docente e crenças de autoeficácia de Professores do Ensino Médio.
	Vínculo	Projeto de Pesquisa "Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada de Alunos de Ensino Médio no Brasil (NETRADOCEM)".
	Registro no Comitê de Ética da UFSM (CEP/UFSM)	2.118.458
	Âmbito de realização	<ul style="list-style-type: none">• Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM• Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) da UFSM

Prezado(a) professor(a)

Estamos desenvolvendo a Pesquisa de Doutorado intitulada "Condições percebidas sobre a organização do Trabalho Docente e crenças de autoeficácia de Professores do Ensino Médio", no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) da UFSM, de minha autoria, sob orientação do Prof. Eduardo A. Terrazan. Esta pesquisa tem como meta a elaboração de uma Tese de Doutorado a ser defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE.

A referida pesquisa tem como foco a "Motivação para a organização do trabalho docente de professores atuantes no Ensino Médio". Para isso, precisamos coletar informações em Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM).

Assim sendo, estamos solicitando a permissão desta Direção para a realização de nossa pesquisa em sua unidade escolar. Seguem, abaixo, os itens específicos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Profa. Ms. Sônia Suzana Farias Weber

(Estudante do Curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFSM)

Justificativas para a Pesquisa

Entre os pressupostos que justificam a presente pesquisa, estão as inquietações relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente por professores do Ensino Médio, buscando a compreensão dos processos que motivam os professores a desenvolver seu trabalho, o qual culmina em crenças de autoeficácia bem constituídas. Ou seja, o professor acreditando que é capaz de colocar em prática ações eficazes no ensino, como condição necessária para sua motivação, alcançando resultados positivos por meio do conhecimento e das habilidades necessária para desenvolver seu trabalho, os quais possibilitam ações de efetiva eficácia.

Procedimentos adotados na Pesquisa

No caso desta pesquisa acerca da Autoeficácia Docente, os procedimentos a serem utilizados no desenvolvimento visam coletar informações nas seguintes fontes: (1) Sujeitos, professores em atuação nas Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM); (2) Documentos, documentos oficiais que norteiam o trabalho docente, utilizados pelos professores das EPEM, tais como: Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares, Planos de Estudos, Programações e Orientações Curriculares; (3) Observações de espaços de interação social, do tipo reuniões. Como instrumentos para coleta de informações utilizaremos: (1) Questionários, aplicado aos professores nas EPEM como instrumento de coleta de dados de grande escala; (2) Entrevistas com os professores; (3) Roteiros de Análise Textual para os documentos oficiais e orientações utilizados pelos

professores; (4) Grupo Focal, o qual ocorre por meio de entrevistas com discussões realizadas em grupo, podendo ser combinado como a observação, para compreender o processo de construção das percepções referentes à motivação, às atitudes e às representações do grupo de professores. Para a organização e tratamento das informações coletadas, utilizaremos a análise de conteúdo e as orientações da “Teoria Fundamentada”.

Os resultados e conclusões decorrentes da realização desta pesquisa serão publicados/divulgados em Eventos Acadêmico-Científicos, em Periódicos Acadêmico-Científicos e na Tese de Doutorado, acima referida.

Possíveis riscos para os colaboradores/informantes

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais para os colaboradores/informantes. Contudo, pode ser que algum desconforto possa ocorrer durante o preenchimento do questionário, da realização de entrevistas e/ou observações em espaços de interação social e/ou decorrentes de análise de documentos. Caso ocorra algum tipo de desconforto, o colaborador/informante pode, a qualquer momento, se recusar a continuar colaborando com esta pesquisa. Em relação à análise de documentos de caráter privado fornecidos por colaborador/informante, a qualquer momento, a pedido dele, também poderá ser suspensa sua utilização.

Benefícios aos colaboradores/informantes

A partir dos resultados construídos mediante a realização desta pesquisa, os colaboradores/informantes (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) poderão utilizar as sugestões decorrentes para o planejamento de ações formativas que atendam às necessidades dos profissionais atuantes na escola, para redefinições de programações curriculares e de processos avaliativos, tendo em vista uma melhor qualificação da aprendizagem de seus alunos.

Direito de confidencialidade e Compromisso dos pesquisadores

Os pesquisadores utilizarão os materiais e as informações coletadas para contemplar o objetivo principal desta pesquisa.

As informações coletadas serão utilizadas mediante codificação, de modo a preservar a identidade dos colaboradores/informantes desta pesquisa. Essa divulgação acontecerá somente após a autorização desses colaboradores/informantes, a partir da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Acesso aos resultados e conclusões decorrentes da realização desta Pesquisa

Os colaboradores/informantes desta pesquisa, caso desejarem, terão acesso às informações relativas aos resultados parciais e finais dela decorrentes. Nesse sentido, os materiais relativos a esta pesquisa ficarão arquivados no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura, da UFSM, situado na Av. Roraima, 1000, Prédio 16, Sala 3365, Camobi, Santa Maria, RS, Brasil, Fone (55) 3220-8434, sob a responsabilidade do orientador da pesquisa, à disposição dos interessados, pelo prazo de 05 anos.

Declaração do colaborador/informante (sujeito de pesquisa)

Após a leitura do acima exposto, declaramos estar suficientemente informados a respeito da pesquisa intitulada “**Condições percebidas sobre a organização do Trabalho Docente e crenças de autoeficácia de Professores do Ensino Médio**”. Afirmamos ter discutido com a pesquisadora responsável, Profa. Ms. Sônia Suzana Farias Weber, sobre os detalhes dos pontos expostos neste termo e estarmos plenamente esclarecidos em relação a eles. Permitimos, assim, o acesso a esta unidade escolar, visando a coleta de informações mediante a aplicação de questionários aos nossos professores, bem como entrevistas individuais ou grupos focais, nesta escola. Declaramos também, estarmos esclarecidos acerca dos propósitos da pesquisa, dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmamos que a colaboração desta unidade escolar não incorrerá em despesas de nossa parte e que temos garantia, de parte da pesquisadora, de acesso à documentação referente a esta pesquisa quando assim desejarmos e da possibilidade, a qualquer momento, de retirada do consentimento de utilização das informações oferecidas, sem penalidades ou prejuízos. Para finalizar, declaramos concordar voluntariamente em colaborar com esta pesquisa.

Santa Maria, ____ de _____ de 2019.

Assinatura de membro de Equipe Diretiva da Escola

IDENTIFICAÇÃO BÁSICA DE MEMBRO DE EQUIPE DIRETIVA DA ESCOLA		
MEMBRO DE EQUIPE DIRETIVA	Nome	
	Cargo	
ESCOLA	Nome	

	Fone	
	E-mail	

Declaração da pesquisadora

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido da Equipe Diretiva da escola para a realização desta pesquisa.

Santa Maria, ____ de _____ 2019.

Assinatura da pesquisadora responsável