



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**ENIZETE ANDRADE FERREIRA**

**AUTOEFICÁCIA E SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE DOCENTES-ALUNOS DO  
PARFOR**

**BELÉM - PA  
2018**

**AUTOEFICÁCIA E SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE DOCENTES-ALUNOS DO  
PARFOR**

**ENIZETE ANDRADE FERREIRA**

Relatório de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maély Ferreira Holanda Ramos

**Belém - PA  
Janeiro/2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- F383a      Ferreira, Enizete Andrade  
Autoeficácia e Satisfação no trabalho de docentes-alunos do Parfor / Enizete Andrade Ferreira. — 2018  
148 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos
1. Autoeficácia. 2. Satisfação no trabalho. 3. Formação de professores. 4. Prática pedagógica. I. Ramos, Maély Ferreira Holanda, *orient.* II. Título
-

**ENIZETE ANDRADE FERREIRA**

**AUTOEFICÁCIA E SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE DOCENTES-ALUNOS DO  
PARFOR**

Relatório de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maély Ferreira Holanda Ramos.

Aprovado em: 31/01/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maély Ferreira Holanda Ramos  
Universidade Federal do Pará  
(Orientadora/ Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Patrícia de Oliveira Fernandez  
(Examinadora/ IFPA)

---

Prof. Dr. Aloyseo Bzuneck  
(Examinador/ UEL-PR)

Dedico aos meus pais Eduardo Cleto Ferreira e Francelina Andrade Ferreira, ao meu esposo Evanildo Estumano e filhas Gabriella e Leticia.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente, ao meu esposo, Evanildo M. Estumano, pelo amor, pela força e incentivo para adentrar neste caminho, apoiando-me sempre; às minhas filhas Gabriella Ferreira e Letícia Estumano, pelo amor, compreensão e paciência pelas minhas ausências em muitos momentos.

Aos meus pais Eduardo Ferreira e Francelina Ferreira pelo apoio às minhas escolhas e pelo amor que me dedicam. Agradeço, ainda, a minha irmã Elilma Ferreira, que sempre esteve presente nos momentos que precisei.

Aos professores do PPGED/UFPA que contribuíram sobremaneira para a construção de novos conhecimentos, em especial à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maély Ferreira Holanda Ramos, que se empenhou a nos ensinar e dedicou sua atenção a nos fortalecer enquanto pessoas.

Às professoras que fazem parte do GEICED, que contribuíram para o conhecimento da Teoria Social Cognitiva, juntamente com os colegas que dele fazem parte e, juntos, temos conseguido nos apropriar cada vez mais sobre o assunto, foco de nosso estudo.

Aos parceiros da UNICAMP e UNESP, pelas contribuições e incentivos para construção de novos conhecimentos.

Aos coordenadores do Parfor pela paciência e contribuição para aquisição dos dados junto aos alunos que estavam em formação.

Aos professores-alunos do Parfor que se dispuseram a contribuir com meu trabalho, dedicando seu precioso tempo auxiliando-me em tudo.

A todos os meus colegas e amigos que direta ou indiretamente contribuíram com meu trabalho, em especial, à minha parceira de estudos Roberta Furtado, juntas conseguimos superar muitos momentos difíceis.

## RESUMO

Esta pesquisa trata das categorias autoeficácia e satisfação no trabalho à luz da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, que subsidiará o estudo com docentes em formação pelo Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor). O recorte para estudo são professores-alunos do curso de Pedagogia (4º e 5º períodos) de três polos no estado do Pará: Abaetetuba, Belém e Cametá. O objetivo é analisar a autoeficácia docente e a satisfação no trabalho dos professores em Formação no PARFOR. Do ponto de vista teórico-metodológico, realizou-se a revisão sistemática de estudos voltados para autoeficácia e satisfação no trabalho auxiliados pela Teoria Social Cognitiva de modo a fortalecer o *corpus* da pesquisa; é, ainda, uma pesquisa de campo de natureza exploratória e descritiva de cunho quantitativo e qualitativo; foram utilizados como instrumento de coleta de dados questionário de caracterização, escalas do tipo Likert e entrevistas. Os dados quantitativos foram tratados a partir da Análise Fatorial (AF) e da Análise de Correspondência (AC), bem como análise descritiva com medidas de tendência central e na análise qualitativa empregou-se a Análise de Conteúdo (AC), conforme as ideias de Bardin, com o *software* NVIVO 10. Os resultados da revisão sistemática indicam a relação de diferentes variáveis sobre as categorias estudadas. No que tange a autoeficácia, as subcategorias mais frequentes foram: desempenho docente (f=6), colaboração entre professores (f=2), autoestima (f=2), motivação (f=2), inclusão (f=2), tecnologia de informação e comunicação (TIC) (f=2) e, as mais frequentes com enfoque nas duas categorias simultaneamente (autoeficácia e satisfação) foram: bem-estar (f=2) e burnout (f=2). Os resultados da análise fatorial, restituídos das variáveis (perguntas) satisfatoriamente pelos fatores retidos, apresentaram valores de comunalidade superiores a 0,30 (30%) em que todas as variáveis expõem no mínimo correlação moderada ( $r \geq 0,50$ ); na análise de correspondência, os valores do nível descritivo ( $p$ ) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta ( $\beta$ ) maior ou igual que 3 apontam que há dependência tanto das variáveis quanto a de suas categorias. O processo de codificação, por aglomerado semântico (análise de conteúdo), resultou em categorias finais pertinentes à autoeficácia, quais sejam: (1) crenças e estratégias de ensino (f=36); autoavaliação (f=11), colaboração entre pares (f=12) que sintetizam as percepções dos participantes no que concerne a essa categoria e a satisfação no trabalho cujo processo gerou as seguintes categorias finais: (1) estados emocionais (f=43); valorização ou desvalorização profissional (f=25) e prática e formação docente (f=7). Verificou-se, desse modo, que no contexto educativo as categorias autoeficácia e satisfação no trabalho podem influenciar as ações docentes.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Satisfação no trabalho. Formação de professores. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This research deals with the categories self-efficacy and satisfaction in the work in the light of the Cognitive Social Theory of Albert Bandura that will subsidize the study with teachers in formation by the National Plan of Formation of Teachers (Parfor). The clipping for study are teachers-students of the pedagogy course (4th and 5th period) of three poles in the state of Pará: Belém, Abaetetuba and Cametá. The objective is to analyze teacher self-efficacy and job satisfaction of teachers in PARFOR Training. From a theoretical and methodological point of view, a systematic review of studies aimed at self-efficacy and job satisfaction subsidized by the Cognitive Social Theory was carried out in order to strengthen the research corpus; it is also a field research of an exploratory and descriptive nature of quantitative and qualitative nature; characterization questionnaire, Likert-type scales and interviews were used as data collection instrument. The quantitative data were processed by the analysis of Factorial Analysis (AF) and Analysis of Correspondence (CA), as well as descriptive analysis with measures of central tendency and in the qualitative analysis was performed Content Analysis (CA) according to Bardin with the software NVIVO 10. The results of the Systematic Review indicate the relationship of different variables in relation to the categories studied. In terms of self-efficacy, the most frequent subcategories were: teacher performance ( $f = 6$ ), teacher collaboration ( $f = 2$ ), self-esteem ( $f = 2$ ), motivation ( $F = 2$ ) and burnout ( $f = 2$ ) were the most frequent with focus on the two categories simultaneously (self-efficacy and satisfaction). Results of the factorial analysis returned from the variables (questions) satisfactorily by the retained factors, already present commonality values higher than 0.30 (30%) that all variables present at least moderate correlation ( $r \geq 0.50$ ); in the correspondence analysis, the values of the descriptive level ( $p$ ) lower than the level of significance of 0.05 (5%) and of the Beta ( $\beta$ ) criterion greater than or equal to 3, point out that there is dependence on both the variables and their categories. The process of coding by semantic clustering (content analysis), resulted in final categories related to self-efficacy: (1) Beliefs and Strategies of Education ( $f = 36$ ); Self-evaluation ( $f = 11$ ), Peer Collaboration ( $f = 12$ ), which synthesize participants' perceptions regarding this category and job satisfaction, which resulted in the final categories: (1) Emotional States ( $f = 43$ ); professional valuation or devaluation ( $f = 25$ ) and practice and teacher training ( $f = 7$ ). It was verified that, in the educational context, the categories self-efficacy and satisfaction at work can influence the teaching actions.

**Keywords:** Cognitive social theory. Self-efficacy. Job satisfaction. Teacher training. Pedagogical practice.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Definição do grupo de descritores .....	44
<b>Quadro 2:</b> Definição dos cruzamentos.....	46
<b>Quadro 3:</b> Cruzamento das categorias “satisfação no trabalho” (ou bem estar) e “docentes” (ou professores) .....	49
<b>Quadro 4:</b> Cruzamento das categorias “autoeficácia” (ou crenças) e “docentes” (ou professores) .....	50
<b>Quadro 5:</b> “autoeficácia” (ou crenças) e “satisfação no trabalho” (ou bem estar ou satisfação profissional) .....	50
<b>Quadro 6:</b> Crenças de autoeficácia e docentes (ou professores) .....	51
<b>Quadro 7:</b> Crenças de eficácia e docentes (ou professores) .....	51
<b>Quadro 8:</b> Modelo Social cognitivo de satisfação no trabalho e docentes.....	52
<b>Quadro 9:</b> Caracterização das dissertações encontrados no diretório do PPGED envolvendo o PARFOR.....	71
<b>Quadro 10:</b> Caracterização das Teses (doutorado) encontradas no diretório do PPGED/UFPA sobre o PARFOR.....	72
<b>Quadro 11:</b> Matriz de codificação (Autoeficácia).....	98
<b>Quadro 12:</b> Matriz de codificação (Satisfação).....	104

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Frequência por ano de publicação.....	53
<b>Gráfico 2:</b> Percentual de incidência dos grupos categoriais.....	55
<b>Gráfico 3:</b> Subcategorias associadas à autoeficácia nos artigos investigados.....	56
<b>Gráfico 4:</b> Subcategorias identificadas nos artigos que investigaram a autoeficácia e a satisfação no trabalho docente.....	63

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Classificação da Análise fatorial pela estatística KMO.....	79
<b>Tabela 2:</b> Correlação de Pearson ( $r$ ) e Nível de Descritivo ( $p$ ) das Variáveis (perguntas) Relacionadas na Construção dos Índices $Y_1$ – Satisfação e $Y_2$ – Auto Eficácia.....	84
<b>Tabela 3:</b> Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção dos Índices $Y_1$ – Satisfação e $Y_2$ – Auto Eficácia.....	85
<b>Tabela 4:</b> Classificação dos Professores a partir Escores Padronizados dos Índices $Y_1$ – Satisfação e $Y_2$ – Auto Eficácia.....	86
<b>Tabela 5:</b> Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência aos Índices: Satisfação; Autoeficácia; Idade; Sexo; Tempo de Docência; Tempo de Escola; Alunos por Turma; Jornada de Trabalho; Infraestrutura; Série que Leciona .....	87
<b>Tabela 6:</b> Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Auto Eficácia, Satisfação, Idade, Sexo, Tempo de Docência, Tempo na Escola, Série que Leciona, Jornada de Trabalho, Alunos na Turma, Jornada na Escola e Infraestrutura.....	88
<b>Tabela 7:</b> Escores dos 5 termos mais frequentes dos trechos referentes às experiências relacionados ao PARFOR.....	112

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Mapa Mental .....	20
<b>FIGURA 2:</b> Nuvem de palavras com os 50 termos mais frequentes .....	111
<b>FIGURA 3:</b> Árvore de palavras do termo “conhecimento” .....	112
<b>FIGURA 4:</b> Árvore de palavras do termo “melhorar” .....	114

## LISTA DE SIGLAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>AC</b>	Análise de Correlação
<b>AF</b>	Análise Fatorial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>EPIADE</b>	Escore Padronizado do Índice de Autoeficácia
<b>EPIS</b>	Escore Padronizado do Índice de Satisfação
<b>ESL-VP</b>	Escala de Satisfação no Trabalho- Versão Professores
<b>GEICED</b>	Grupo de Estudo Interdisciplinaridade e Crenças de Eficácia Docente
<b>IC</b>	Índice de Concordância
<b>IFPA</b>	Instituto Federal do Pará
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>KMO</b>	Kaiser Mayer Olkin
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAA</b>	Medida de Adequação de Amostra
<b>MSCST</b>	Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho
<b>NTIC</b>	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
<b>PVO</b>	Participantes, Variável e Resultados ( <i>outputs</i> )
<b>PBIC</b>	Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPGSP</b>	Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública
<b>QAC-P</b>	Questão de Avaliação de Crenças do Professor
<b>REDALYC</b>	Revista Científica de América Latina e o Caribe

<b>RSL</b>	Revisão Sistemática da Literatura
<b>SCIELO</b>	Scientific Eletronic Library Online
<b>TES</b>	Teacher Efficacy Scale
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TIC</b>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>TSC</b>	Teoria Social Cognitiva
<b>TCLE</b>	Termo de Livre Esclarecimento
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual de São Paulo
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	16
<b>I - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1 Teoria Social Cognitiva .....	21
1.2 A Agência Humana .....	22
1.3 Autoeficácia .....	24
1.3.1 Autoeficácia docente .....	27
1.4 Satisfação no trabalho.....	28
1.4.1 Satisfação no trabalho docente .....	30
1.5 Formação de professores em exercício no Brasil.....	32
1.6 Constituição histórica do Parfor.....	38
<b>II – REVISÃO SITEMÁTICA: PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE AUTOEFICÁCIA E SATISFAÇÃO NO TRABALHO.....</b>	<b>43</b>
2.1 Formulação da pergunta .....	43
2.2 Localização e seleção dos estudos .....	44
2.3 Avaliação e relevância dos achados .....	47
2.4 Coleta de dados.....	47
2.5 Análise de dados, interpretação e aprimoramento .....	47
2.6 Resultado da Revisão Sistemática .....	48
2.6.1 Resultado das buscas .....	48
2.6.2 Caracterização dos artigos .....	53
2.6.3 Análise dos objetivos síntese categorial: identificando tendências do campo de pesquisa .....	54
2.6.4 Artigos que investigaram exclusivamente autoeficácia .....	56
2.6.5 Artigos que relacionaram autoeficácia e satisfação no trabalho.....	62
<b>III- DELIMITAÇÃO E RELEVÂNCIA DO ESTUDO .....</b>	<b>67</b>
<b>IV- METODOLOGIA .....</b>	<b>74</b>
4.1 Natureza do trabalho.....	74
4.2 População e amostra.....	74

4.2.1- População.....	74
4.2.2- Amostra.....	75
4.3 Procedimentos de coleta .....	76
4.4 Questões éticas .....	78
4.5 Análise de dados .....	79
4.5.1 Análises Quantitativas.....	79
4.5.1.1 Análise fatorial .....	79
4.5.1.2 Análise de correspondência.....	80
4.5.2 Análises Qualitativas.....	82
4.5.2.1 Análise de Conteúdo.....	82
V-RESULTADOS DAS ANÁLISES QUANTITATIVAS .....	83
5.1 Resultados da Aplicação da Análise Fatorial ao conjunto de dados .....	83
5.2 Resultados aplicados à análise de correspondência .....	86
VI – ANÁLISE QUALITATIVA .....	94
6.1 Análise de Conteúdo (AC) .....	94
6.2 Percepções sobre a docência e formação – Matrizes de codificação.....	96
6.3 Categorias Finais - Autoeficácia .....	99
6.3.1 Crenças e Estratégias de ensino.....	99
6.3.2 Colaboração entre pares.....	101
6.3.3 Autoavaliação.....	103
6.4 Categorias Finais de Matriz de codificação sobre Satisfação no trabalho.....	105
6.4.1 Estados Emocionais.....	105
6.4.2 Valorização ou desvalorização profissional.....	108
6.4.3 Prática e formação docente.....	110
6.5 Percepções sobre a docência e a formação– análise exploratória (NVIVO 10) ...	111
VII CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS.....	131
APÊNDICES.....	141

## APRESENTAÇÃO

A relevância que se dá à discussão sobre a formação de professores é justificada pelo grau de importância que os professores representam no processo educativo, pois, os docentes possuem, na escola, papel significativo em relação ao conjunto de atores escolares em seu trabalho diário com os alunos, e por isso, são eles os principais mediadores da cultura e dos conhecimentos na instituição (TARDIF, 2014). Como se vê o professor é um sujeito de destaque social e seus saberes e percepções devem ser considerados.

Assim, estudar professores-alunos do curso de Pedagogia pelo PARFOR/UFPA foi uma forma de compreender como se efetiva o processo de formação associado à prática pedagógica desse grupo de docentes em exercício. Saber a respeito de suas percepções em relação às suas práticas e o que os move na efetividade do fazer pedagógico constituiu o principal motivador deste estudo. Por isso, é preciso tentar desvendar o que subjaz às suas ações tendo em vista sua influência no processo educativo para além da sala de aula. E, saber sobre suas crenças, seus anseios, suas relações no trabalho e os diferentes aspectos que influenciam sua prática docente, e, conseqüentemente sua vida, tornou-se fundamental para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem, bem como para a qualidade de vida desses docentes.

Dessa forma, toma-se como objeto de estudo a autoeficácia e a satisfação no trabalho de professores em formação, obtendo como contexto essencial a formação pelo Parfor, visto que se trata especificamente de formação de professores em exercício, delimitando-se à especificidade da formação.

Diante daquilo que os professores representam para a formação humana e de sua influência na sociedade, buscou-se elencar categorias que pudessem explicar, em certa medida e sob certa ótica, as ações docentes partindo de suas relações de reciprocidade com o meio no qual estão inseridos. Com isso, surgiu a ideia de estudar a “autoeficácia” e a “satisfação no trabalho” desse público em particular, pelo fato de que ambas podem explicar certos aspectos do comportamento humano mais nomeadamente relacionados à docência. Tendo em vista o professor, suas crenças, seu nível de satisfação no trabalho e suas ações considerar-se-á a análise ligada a esses aspectos subsidiada pela Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. A autoeficácia trata da crença dos professores amparada pelas suas capacidades em desenvolver ações com foco em determinado objetivo e a satisfação no trabalho sobre como se sentem no local de trabalho, podendo isto possibilitar-lhes ultrapassar barreiras ou não. Além disso,

vários estudos têm destacado que a autoeficácia pode influenciar o comportamento das pessoas. Esse construto associado à satisfação no trabalho pode promover práticas mais criativas e dinâmicas em sala de aula, bem como para o desenvolvimento da resiliência, por exemplo (RAMOS, 2015). Nisso consiste o interesse em aprofundar mais sobre esse assunto partindo da formação docente e de suas contribuições teóricas para alicerçar as percepções e as práticas pedagógicas.

Essa proposta de pesquisa compõe um projeto macro com o título “Crenças de eficácia e interdisciplinaridade de professores de Educação Básica” desenvolvido pelo Grupo de Estudos Interdisciplinaridade Crenças de Eficácia Docente (GEICED). É um grupo de pesquisa que vem desenvolvendo estudos a respeito da Teoria Social Cognitiva com enfoque em diferentes conceitos e em diferentes contextos, dentre estes a autoeficácia e a satisfação no trabalho docente. Este grupo contribui com essa discussão no norte do país e vem crescendo, desencadeando estudos, os quais têm revelado uma forte influência da autoeficácia na vida das pessoas, neste caso, na área educacional.

O GEICED estreitou as relações entre duas instituições federais em Belém do Pará: o Instituto Federal do Pará (IFPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). Até o momento está constituído de professores das duas instituições, alunos de graduação e pós-graduação a nível de mestrado e professores da Educação Básica. São componentes do grupo: 2 (duas) professoras da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, 2 (duas) alunas da graduação, 2 (duas) de iniciação científica, 04 (quatro) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e 1 (uma) do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da UFPA. Com relação às professoras (as) do grupo têm-se: 2 (duas) professoras do IFPA e 1 (uma) da UFPA. Além da estreita relação entre UFPA e IFPA, o GEICED conta com a parceria da UNICAMP (Campinas) e UNESP (Rio Claro), ambas no Estado de São Paulo e, onde, encontram-se os estudiosos que potencializam os estudos sobre a Teoria Social Cognitiva no Brasil.

O GEICED já apresenta produções em forma de artigo, tese e dissertação, TCC e de iniciação científica (PBIC); dentre os artigos, é possível citar “Satisfação no trabalho docente: uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente” (RAMOS et al., 2016) e “*Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective*” (FERNANDÉZ et al., 2016); duas teses: “Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência” (RAMOS, 2015) e “Crenças de eficácia de professores no contexto de ensino” (FERNANDÉZ, 2015); uma dissertação, “Fontes de autoeficácia docente: um estudo exploratório com professores de

educação básica” (NINA, 2015), um TCC “Panorama sobre crenças de autoeficácia em docentes da educação básica” (SILVA, 2016) e iniciação científica “ Crenças de autoeficácia: percepção de professores da educação infantil” (SILVA, 2017).

Este trabalho foi desenvolvido em duas partes: a) revisão sistemática e b) estudo empírico. A revisão sistemática constitui um dos capítulos do projeto de dissertação e apresenta o panorama de estudos desenvolvidos acerca de autoeficácia e de satisfação no trabalho de docentes da educação básica balizados pela Teoria Social Cognitiva, cujo período das buscas se limitou entre os anos de 2007 a de 2017 (10 anos).

O estudo empírico foi desenvolvido com professores da Educação Básica que estão em formação no curso de Pedagogia pelo PARFOR-UFPA, Campus de Abaetetuba, de Belém e de Cametá. Optou-se por desenvolver um estudo misto (quanti-quali), assim foram aplicados questionário e escalas do tipo Likert para análise quantitativa e entrevista para análise qualitativa, com o uso da técnica de Análise de Conteúdo.

O presente estudo está dividido por capítulos: 1) Introdução; 2) Revisão Sistemática; 3) Delimitação e relevância do estudo; 4) Metodologia; 5) Resultado das Análises Quantitativas — Fase quantitativa; 6) Análise Qualitativa: Análise de Conteúdo (percepções sobre a docência e formação) — Fase qualitativa e 7) Considerações Finais.

O primeiro capítulo é introdutório no qual é apresentado a Teoria Social Cognitiva e sua concepção ligada ao sujeito agente, que é aquele que pode influenciar os acontecimentos circunstanciais com ações objetivadas. Também, nesta primeira parte da dissertação, são apresentadas as categorias “autoeficácia” e “satisfação no trabalho” e sua relação com a educação e, sobretudo, a sua influência nas ações do professor. Paralelamente, é feita uma descrição a respeito da formação de professores e do PARFOR, por fim, é um capítulo que alicerça o trabalho de modo a apropriar os leitores relativo ao assunto estudado.

O segundo capítulo é uma Revisão Sistemática do panorama das pesquisas em autoeficácia e em satisfação no trabalho com docentes da educação básica subsidiados pela Teoria Social Cognitiva. Foram feitas buscas nas bases de dados Scielo, Redalyc, Capes e de outros estudos nacionais e internacionais em língua portuguesa e em língua espanhola. No Brasil, o número ainda não é expressivo, se comparado à outras teorias e construtos, no entanto, está em crescimento. Atualmente, há um número crescente sobre esses conceitos voltados para área educativa em diferentes países e, em todos eles, o resultado é semelhante no sentido de indicar as significativas contribuições desses construtos para o trabalho docente.

O terceiro capítulo apresenta a problemática da pesquisa expondo a motivação inicial para o desenvolvimento deste estudo, detalhando ainda o principal aspecto de interesse em

torno de os professores-alunos do Parfor-UFPA. Além disso, as principais categorias de análise são devidamente expostas que são a autoeficácia e a satisfação no trabalho, quando é anunciado, o recorte teórico informando o recorte empírico e temporal que contextualiza as informações sobre o grupo investigado, não esquecendo de ser detalhada a relevância da pesquisa tanto para o nível acadêmico quanto para o nível prático/institucional, de modo a evidenciar a importância do estudo.

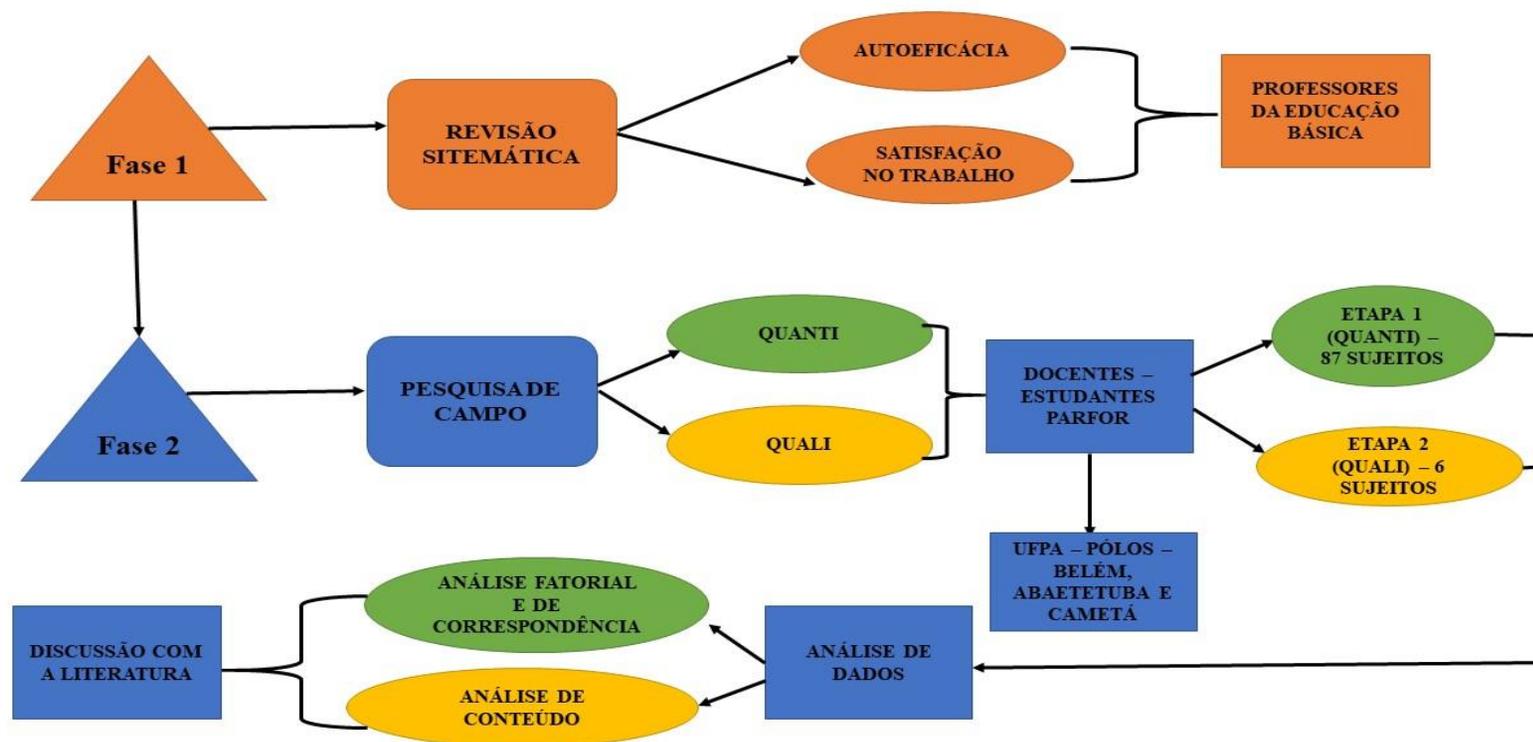
No quarto capítulo é indicada a metodologia utilizada para orientação e desenvolvimento da pesquisa. Destarte, justifica-se a escolha pelo uso do método quanti e quali como elementos que se complementam e podem auxiliar na construção de achados mais abrangentes.

O quinto capítulo expõe os resultados dos dados quantitativos que norteou a verificação das relações entre autoeficácia e satisfação no trabalho a partir das análises de técnicas estatísticas combinadas — Análise Fatorial (AF) e Análise de Correspondência (AC) — e auxiliados pelo *software* SPSS mais a discussão desses resultados, os quais foram baseados pela Teoria Social Cognitiva.

O sexto capítulo mostra os resultados atinentes a interpretação dos dados qualitativos (entrevistas) em que se fez a descrição e inferência às percepções dos participantes quanto aos construtos expostos no contexto de formação. O tratamento dos dados se deu pela codificação por similaridade semântica que culminou em matrizes categoriais. Para tanto, o *software* NVIVO 10 serviu como suporte para a análise dos dados. E, finalmente, no sétimo capítulo são tecidas considerações sobre os resultados finais.

Para ilustrar as etapas desta proposta de estudo se fez uso do mapa mental (Figura 1), de modo a aproximar os leitores do processo de pesquisa por meio de um esquema planejado de ações e estratégias com o intuito de alcançar os objetivos específicos. Segundo Keidann (2013), os mapas mentais são formas de pensamento exteriorizados, de modo organizado, que tomam como ponto de partida um tema central com o qual outros elementos se entrelaçam e compõe um conteúdo específico. Abaixo o mapa mental pode ser visualizado da seguinte maneira:

FIGURA I - MAPA MENTAL



## 1

**INTRODUÇÃO****1.1 Teoria Social Cognitiva**

O estudo a respeito do comportamento humano tem sido interesse de vários estudiosos da psicologia e da educação dentre eles destaca-se Albert Bandura. Este teórico canadense graduou-se, com destaque, em psicologia, pela *University of British Columbia* (Canadá) e prosseguiu sua formação a nível de mestrado e doutorado na Universidade de Iowa, nos Estados Unidos, onde doutorou-se em Psicologia Clínica em 1952. A escolha pela psicologia aconteceu casualmente, isto é, foi por acaso que pegou um folheto sobre uma mesa da biblioteca que frequentava, com informações sobre um curso introdutório de psicologia; matriculou-se e, este curso, o influenciou sobre sua opção na graduação (AZZI, 2014). Desse modo, nasceu um grande teórico, cujo trabalho tem contribuído em diferentes áreas de atuação como saúde, educação, esporte e entre outros.

A Teoria Social Cognitiva emergiu de estudos relativos ao comportamento humano, dentre eles o Behaviorismo de Skinner. Nessa linha teórica, o processo de aprendizagem era o foco central, cujo interesse era compreendê-la a partir de estímulos ambientais e respostas do sujeito, seguidas contingentemente de efeitos como reforço positivo, mas os eventos internos (dentro do organismo) não eram considerados nesse processo, pois para Skinner interessava avaliar somente o que fosse observável externamente (ALMEIDA et al., 2013).

Albert Bandura reconhece o valor dos estudos de Skinner no que diz respeito ao comportamento por associação entre estímulo-resposta, porém sua teoria não se restringe a esse aspecto apenas, pois acredita que as pessoas possuem elementos internos que as orientam a tomar determinadas decisões objetivadas, pelo fato de que podem prever de modo simbólico as suas consequências. Com isso, percebe-se que as mudanças comportamentais, baseadas na observação são mediadas cognitivamente. Para Bandura (2008), o aprendizado dos seres humanos não se limita a experiências diretas, podendo ser ativada pela observação (modelação) por meio do processo cognitivo. Contrapondo-se, assim, a visão de Skinner, que concebia o sujeito apenas como mero receptor (ROCHA, 2011).

A Teoria Social Cognitiva explica o comportamento humano, partindo de uma pessoa e suas relações com o contexto ao qual está inserida, em que fatores pessoais, ambientais e comportamentais interagem e influenciam-se bidirecionalmente. Os indivíduos, cada um com suas particularidades, sofrem ações do meio, mas também as influenciam (BANDURA, 1999).

Pode-se dizer que interferências humanas sempre foram percebidas no mundo, em diferentes épocas e de diferentes formas, seja estrutural, seja cultural. Ou seja, os seres humanos vivem numa relação dialógica e de reciprocidade com o meio no qual estão inseridos. Partindo dessa ideia, é certo que o ser agente é aquele que pode influenciar sua própria ação para produzir determinados resultados (BANDURA, 1999), tendo a possibilidade de influenciar eventos circunstanciais e moldar suas vidas (BANDURA, 2000). A Teoria Social Cognitiva auxilia na compreensão do comportamento humano subsidiada por construtos que explicam como se dão as relações entre pessoa e ambiente e vice-versa. Analisar esse processo é fundamental para a sua compreensão devido suas contribuições para sociedade. Por isso, ultimamente, tem em diferentes áreas de atuação, como saúde, esporte, psicologia, educação, dentre outros (SILVA; LAUTERT, 2010; AZZI, 2014; TORISU; FERREIRA, 2009; JÚNIOR; WINTERSTEIN, 2010). Sendo assim, considera-se necessário discutir os processos extrínsecos e intrínsecos que influenciam o comportamento humano e qual a participação do ser agêntico.

## **1.2 A Agência Humana**

As discussões em volta da abordagem Agência Humana surgiram com o artigo *“Toward a Psychology of Human Agency”*, mas somente foi oficializada quando Albert Bandura publica o artigo *“Toward a Agentive Theory of self”* no qual demonstra a concretude de suas ideias sobre a capacidade do homem em conduzir sua vida (BANDURA, 2006).

Para Bandura (1999), a agência humana tem sido conceituada em pelo menos em três formas diferentes: agência autônoma, agência mecanicamente reativa e agência integrativa ou emergente. Sua visão direcionada ao sujeito agente o fez discordar sobre as agências autônoma e mecanicamente reativa. A ideia de agência autônoma diz respeito a ação de um sujeito independente, que age somente a partir de experiências diretas. A agência mecanicamente reativa sugere que o sujeito é mero receptor de informações e é conduzido por elas em suas ações; esta não exerce nenhuma influência motivadora, autorreflexiva, autorreativa, criativa ou diretiva sobre o processo. O estudioso defende que as experiências são ferramentas para o exercício da agência, no entanto, o que é criado a partir de seus resultados não é redutível a essas experiências. Além disso, as ações humanas podem se diferenciar umas das outras, mesmo que as influências externas sejam comuns a eles, isto porque, cada pessoa seleciona os eventos, aquilo que considera importante para sua vida. Com isso, pode criar seu ambiente real onde passará a exercer sua capacidade agêntica.

A respeito da agência mecanicamente reativa, Bandura (1977; 1999) questiona a ideia de uma pessoa não reagir diante de situações que possam ferir sua integridade. Segundo ele, os seres humanos possuem um conjunto de elementos internos que agem partindo de fatores externos, além disso, são seres pensantes e, por isso, uma mera aceitação do que lhe é imposto não condiz com a ação humana.

Essas abordagens ligadas ao comportamento humano deixavam margem para questionamentos, o que mobilizou Bandura a comprovar por meio de estudos intitulados “*Self-efficacy*” e “*Self-efficacy: the exercise of control*” (BANDURA, 1994), que os sujeitos podem possuir capacidades até maiores do que eles mesmos acreditavam em ter. A agência integrativa ou emergente, subscrita pela Teoria Social Cognitiva, apareceu se contrapondo à “visão dualista do ser humano como agente (determinando o meio) ou como objeto (determinado pelo meio)” (PEDRO, 2007, p. 16).

De acordo com Bandura, as funções agênticas são intrínsecas aos seres humanos, todavia, é preciso se tomar consciência dessa condição para que ela seja exteriorizada. A ação agêntica molda o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro durante todo curso da vida. Os processos cognitivos não são apenas atividades cerebrais emergentes, eles também exercem influência determinante (BANDURA, 1999).

A mente humana é generativa, criativa, proativa e não apenas reativa. Para que se possa fazer um caminho com êxito, é necessário se criar possibilidades de ação. Esse percurso se efetiva de forma conjunta entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais que se influenciam mutuamente (BANDURA, 1999; 2006). Segundo a “abordagem sociocognitiva, não há separação entre mente e corpo; o indivíduo é um todo e não há dualismos pressupostos para explicar o comportamento humano” (AZZI, 2014, p. 28). Portanto, a ideia de sujeito agente para Bandura (2000) se expressa na capacidade humana em interferir em eventos circunstanciais e orientar sua vida.

Ao que se percebe, o ser agente age consciente, isto é, subjaz uma intencionalidade que antecede os passos que possam vir a seguir. No entanto, essa é apenas uma das características da ação agêntica. Além da intencionalidade, existem mais três características fundamentais: pensamento antecipatório, autorreatividade e autorreflexibilidade. Somando-se quatro características essenciais que explicam essa condição de sujeito agente, por esse motivo compreende-se a intencionalidade como característica primeira do sujeito agente (BANDURA, 1999; 2006; 2008); tendo em vista que a partir daquilo que se intenciona alcançar são organizados planos e estratégias de ação para o seu desenvolvimento, que remete a característica do processo antecipatório das ações (FERNANDÉZ, 2015).

A previsão das ações remete à extensão temporal por meio da antecipação do futuro através da capacidade simbólica e essa imagem do que poderá vir acontecer serve de guia e motivador para as ações subsequentes (BANDURA, 1999; 2006; 2008). A autorreatividade, por sua vez, diz respeito a possibilidade de tornar realidade planos e intenções por meio de processos autorregulatórios, isto é, a capacidade de controlar as próprias ações, monitorando atividades e ações para atingir os objetivos propostos. E, a autorreflexividade destaca a metacognição das pessoas, que é a capacidade de refletir sobre si mesmos, sendo a capacidade humana mais excepcional como forma de pensamento e autorreferente evolução do pensamento das pessoas de alterar seu próprio pensamento e comportamento (PAJARES, 1996); por último, a auto-observação faz com que as pessoas reflitam sobre si, sobre o que fazem e sobre o que creem (BANDURA, 2008).

As características do sujeito agêntico estão presentes nos diferentes modos de agência através das quais as pessoas administram eventos que afetam suas vidas, como pessoal, delegada (ou proxy) e coletiva. Na agência pessoal, os sujeitos influenciam seu próprio funcionamento e, quando não tem poder sobre eventos que afetam sua vida, tem-se a agência delegada, pois delegam poder para que outra pessoa atue em seu favor (BANDURA, 2000; 2001; 2006) e na agência coletiva, há uma crença compartilhada dos indivíduos para produzir os resultados objetivados (ROCHA, 2009).

Nesse sentido, ser agente é produzir, além de fatores pessoais, autocrenças, o que possibilita orientar ações com o autocontrole acerca de os fatores influenciadores (ROCHA, 2011). Assim, as suas crenças influenciam o modo como irão agir, visto que “o modo como as pessoas sentem, pensam e julgam a própria capacidade interfere na maneira como se colocam diante das situações” (FERNANDÉZ, 2015, p. 18).

### **1.3 Autoeficácia**

As crenças de autoeficácia destacam-se no núcleo da Teoria Social Cognitiva (TSC) enquanto elemento central do pensamento e do comportamento que tem forte influência no funcionamento humano, portanto, é o julgamento ou percepções que a pessoa possui a respeito de suas capacidades para desenvolver estratégias de ação em prol de alcançar metas propostas. Essas crenças podem funcionar como motor para a motivação humana, bem-estar e realizações pessoais, então, acreditar em suas próprias capacidades pode ser positivo e estimulador à superação de dificuldades; no entanto, não se pode dizer o mesmo daqueles que não acreditam em si e em suas capacidades, pois pouco incentivo terão para agir ou perseverar frente às dificuldades (BANDURA, 2008).

O conceito de autoeficácia se origina nos anos de 1970 à luz das ideias de Albert Bandura, cujo termo nasceu da observação sobre o tratamento de pessoas fóbicas. Nesse processo, percebeu-se particularidades quanto à possibilidade de se adquirir sucesso no tratamento. O olhar do autor o levou à conclusão de que o nível de crença das pessoas sobre suas capacidades faz com que os estados fisiológicos (estresse e depressão) sejam alterados em situações adversas e sua motivação também (SILVA, 2012). Como conceito a autoeficácia ganha forma quando Bandura publica em 1977 o artigo denominado “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*”, no qual apresenta um quadro teórico integrador para explicar e prever mudanças psicológicas acentuadas por diferentes modos de tratamento (PAJARES, 1996). Esta teoria afirma que os procedimentos psicológicos, independentemente da forma, alteram o nível e a força da autoeficácia. É uma hipótese de que as expectativas de eficácia pessoal determinam se o comportamento de enfrentamento será iniciado, quanto esforço será gasto e quanto tempo ele será sustentado diante de obstáculos e experiências aversivas (BANDURA, 1977).

A autoeficácia está diretamente ligada a eficácia pessoal dos indivíduos tendo em vista que suas crenças orientam, em parte, suas ações. Este construto desempenha um papel fundamental no funcionamento humano porque afeta o comportamento não apenas diretamente, mas pelo seu impacto sobre outros determinantes: metas e aspirações, expectativas de resultados, tendências afetivas e percepção de impedimentos e oportunidades no ambiente social (BANDURA, 2000). Sendo assim, as atitudes pessoais resultam mais daquilo em que acreditam do que em que realmente são capazes de realizar. Saber em que o indivíduo acredita é um importante fator para se compreender como realmente irá proceder diante de algumas circunstâncias, entendimento este que ajuda explicar que os comportamentos de muitas pessoas não estão relacionados, estritamente, às suas habilidades e competências (BANDURA et. al., 2008). Para tanto, as crenças de autoeficácia se desenvolvem por meio das influências de quatro fontes: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social ou verbal e estados emocionais ou afetivos.

Experiências de domínio dizem respeito à conquista pelo próprio esforço. Caso as pessoas venham experimentar apenas sucessos fáceis, elas esperarão resultados rápidos sendo facilmente desencorajadas pelo fracasso. Um senso resiliente de eficácia requer experiência em superar obstáculos por meio de um esforço perseverante. Alguns contratempos e dificuldades em atividades humanas servem para um propósito útil ao ensinar que o sucesso geralmente requer esforço sustentado. Depois que as pessoas se convencem de que têm o que é preciso para ter sucesso, perseveram diante da adversidade e rapidamente se recuperam dos

contratempos. Ao superar os tempos difíceis, eles emergem mais fortes da adversidade (BANDURA, 1994).

Experiências vicárias são as adquiridas por meio da observação de modelos que possuam características semelhantes ao do observador. Pode-se relacionar essa característica a capacidade humana em adquirir habilidades a partir da experiência de outras pessoas (PAJAREZ; OLAZ, 2008).

Persuasão social diz respeito a ser influenciado por outrem atrelado à possibilidade em alcançar sucesso em certas atividades; o persuasor tem papel importante na formação das crenças do indivíduo, pelo fato de poder reforçar sua capacidade por meio de incentivos para desenvolver determinada tarefa (PAJARES; OLAZ, 2008).

Estados emocionais ou afetivos são inferências dos estados somáticos e emocionais indicativos de forças e de vulnerabilidades pessoais, isto é, são situações de ansiedade ou de estresse, bem como sono ou cansaço que podem influenciar o grau de confiança sobre suas competências, baixando desse modo o nível de autoeficácia, podendo levar ao fracasso em uma atividade. No entanto, caso sua condição seja de bem-estar, pode elevar o nível de autoeficácia e a possibilidade de sucesso é maior (GUERREIRO CASA-NOVA; POLYDORO, 2011).

Como cada pessoa é única e, considerando, que a realidade é cheia de barreiras, contradições, contratempos, decepções e injustiças, é necessário que as pessoas tenham um senso robusto de autoeficácia para manter-se perseverante diante de situações adversas, visando alcançar sucesso. Além disso, os desafios são constantes e a cada época exige-se o desenvolvimento progressivo de autoeficácia para o funcionamento bem-sucedido. Para que o sujeito adquira autoeficácia é preciso que lhe seja proporcionado bem-estar (PAJARES; OLAZ, 2008).

As crenças de autoeficácia influenciam a maneira como as pessoas pensam, seja de forma equivocada ou estratégica, otimista ou pessimista, seja a escola de cursos de ação a seguir e até mesmo os objetivos que estabelecem para si próprios e o seu empenho em relação a eles (BANDURA, 2000). De forma geral, Bandura pintou um retrato do comportamento humano e motivação em que as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas são elementos-chave no exercício do controle e agência pessoal (PAJARES, 1996).

É importante salientar que as crenças de autoeficácia não podem ser generalizadas, porque cada indivíduo é único e suas experiências são particulares. Por isso, o meio ao qual está inserido, seu contexto histórico e sua formação cultural vão fazer com que reajam de maneiras distintas diante de determinada situação, visto que “as crenças de eficácia variam em

nível, força e generalidade, e essas dimensões se mostram importantes para determinar a avaliação adequada” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 108).

Desse modo, não se pode prever resultados precisos considerando-se, somente, a autoeficácia, é necessário avaliar todas as variáveis que envolvem o objeto a ser estudado. Este construto explica que as crenças das pessoas influenciam sobremaneira suas realizações em diferentes campos de atuação, no entanto as pessoas precisam ter reais capacidades para que, de fato, as ações sejam efetivadas com sucesso (PAJARES; OLAZ, 2008). Em especial, no contexto educativo, esse construto mostrou fortes indicativos sobre o comportamento docente e suas ações.

### **1.3.1 Autoeficácia Docente**

A autoeficácia docente, segundo Gonzalez et al. (2013), é um construto cuja origem também está na Teoria Social Cognitiva e faz referência as crenças que os professores possuem a respeito de sua própria capacidade em exercer influência positiva na aprendizagem dos alunos, mesmo daqueles que apresentam muita dificuldade ou desmotivação (PEDRO, 2007). Nessa mesma linha teórica, Azzi e Vieira (2014) afirmam que o professor, quando avalia sua competência na docência, parte daquilo que lhe é exigido em relação ao ensino, considerando os elementos contextuais que se fazem presentes no *locus* de sua prática. Essa autoavaliação proporciona um concernente à relação entre dificuldades, habilidades e capacidades imprescindíveis para a obtenção de sucesso no processo ensino aprendizagem.

Pode-se afirmar, com isso, que as crenças de autoeficácia docente podem afetar toda vida profissional dos professores, de tal modo que o seu envolvimento no trabalho, comprometimento com a organização das atividades, entusiasmo em sala de aula e o nível de aspiração profissional podem ser consequências de sua autoeficácia (PEDRO, 2007). O professor pode ser conduzido, em suas ações, pelas suas crenças em suas capacidades ou não e, dessa forma, o desenvolvimento de sua autoeficácia pode refletir positivamente na sua forma de ensinar.

Os resultados de vários estudos voltados à autoeficácia docente sugerem que esse é um construto importante para a compreensão do comportamento dos professores em relação aos seus colegas de trabalho (CASTRO-CARRASCO et al., 2012; CASTRO SILVA; MARQUES SILVA, 2015), em relação aos alunos (PAIVA; PEREIRA DEL PRETTE, 2009) e, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de sua prática docente (RODRÍGUEZ et al., 2009).

Por conseguinte, os pensamentos, as ações e as emoções influenciam-se mutuamente orientados pela autoeficácia, fazendo com que as percepções dos sujeitos orientem suas ações

e, estas pelo seu efeito, as modificam. Outrossim, o nível de crença sobre suas habilidades ou conhecimentos sobre algo irá determinar o grau de compromisso em alcançar objetivos propostos (BANDURA, 1977).

As crenças de autoeficácia de professores podem exercer notável influência no comportamento de docentes e conseqüentemente, sua amplitude pode, também, refletir no desenvolvimento de alunos e alunas no espaço escolar (SILVA, 2012). Isso ocorre porque sua influência no processo de ensino, contribui com as tomadas de decisões sobre o fazer pedagógico e na relação com os alunos, pois suas crenças promovem uma seleção sobre como agir ou reagir a determinadas situações em sala de aula (PAIVA; PEREIRA DEL PRETTE, 2009).

Os espaços estruturais em torno dos quais as pessoas organizam suas vidas (família, sociedade e trabalho) irão definir suas crenças de autoeficácia (PEDRO, 2007), por isso, intrínseco ao processo educativo. Isso significa que o professor deve ser visto a partir dos elementos com os quais se relaciona e ao contexto ao qual está inserido. E, perante às possibilidades positivas da autoeficácia em relação ao processo educativo é importante saber que as crenças de autoeficácia dos professores precisam ser construídas. Assim, saber como se dá esse processo é fundamental para que a ação docente equalize os saberes presentes no espaço escolar para construção de práticas e ações eficientes no processo ensino aprendizagem. Também, é importante que o educador se sinta motivado no local de trabalho; um dos motivadores para essa condição, além da autoeficácia, é estar satisfeito com o trabalho. Logo, essa condição é elemento essencial para aguçar a criatividade e a resiliência docente.

#### **1.4 Satisfação no Trabalho**

O final do século XX e início do século XXI apresentou um novo modelo de produção — o Toyotismo — que surge como saída à crise do capitalismo e vislumbra mudanças na forma de organização trabalhista, ordem social e regulação compactuada entre capital, trabalho e Estado (ANTUNES, 2015). Esse modelo apresenta algumas características como polivalência, flexibilização e alongamento de jornada de trabalho, gerando resultados como a intensificação do trabalho em que o ritmo e a velocidade, a cobrança de resultados, a versatilidade, a acumulação de tarefas e mais tempo no trabalho acabam por se tornarem comuns no dia a dia das pessoas.

Diante dessas mudanças vislumbra-se um novo perfil de trabalhadores, com capacidade para assumir múltiplas tarefas e, por isso, exige-se várias habilidades, alterando

seus modos de ser e fazer (ANTUNES, 2015). Essas alterações fizeram com que se voltassem os olhares em torno da categoria satisfação no trabalho devido as transformações que se sucederam no dia a dia do trabalhador. Uma das mudanças diz respeito ao modo como o trabalhador passa a ser visto; antes exercia apenas uma função específica e agora, além dessa função precisa estar preparado para desempenhar qualquer atividade quando houver necessidade de assumi-la. Isso provoca a intensificação do trabalho que pode desencadear mal-estar como estresse e desequilíbrio entre vida pessoal e profissional (COUTO, 2012).

Vários estudos foram realizados sobre esse tema em virtude das consequências dessas transformações no mundo do trabalho (DALL ROSSO, 2008; ALVES, 2011; FARIAS et. al., 2013; FIGUEIREDO, 2012; MARQUEZE; MORENO, 2009). Assim, pesquisas desenvolvidas por economistas, voltaram-se para a questão econômica em que observaram a situação salarial como meio de satisfazer os trabalhadores. Os sociólogos desenvolveram estudos restringindo-se a este construto a partir do gênero, raça e posição social. A psicologia por sua vez, direcionou-se às investigações voltadas mais para as consequências da satisfação no local de trabalho (COUTO, 2012). Os estudos na área educacional também tomaram como fio condutor as consequências no local de trabalho, em função de pesquisas que demonstraram que a satisfação no trabalho pode sim influenciar no processo ensino-aprendizagem de modo significativo para a qualidade de ensino (IAOCHITE et al. 2011).

Para Lemos e Passos (2012), a satisfação no trabalho é um estado particular, que pode se alterar de uma pessoa para outra ou até mesmo em uma mesma pessoa. Isso vai depender de influências internas e externas ao ambiente de trabalho e conseqüentemente ao trabalhador. Entretanto, para Paula e Queiroga (2015), a satisfação no trabalho dos indivíduos é resultante de práticas vivenciadas no cotidiano do trabalho que lhes proporcionaram bem-estar. Andrade et. al. (2015, p. 399) compreendem que a satisfação no trabalho é um estado emocional do trabalhador em consequência das situações que vivencia em seu cotidiano laboral “na medida em que percebe no seu trabalho a possibilidade de realizar suas metas e objetivos valorizados”.

Falar sobre satisfação no trabalho é necessário devido ao grau de importância que este construto tem para a vida dos trabalhadores. Estar satisfeito é condição essencial para que o trabalho seja desenvolvido com prazer. Esse estado de bem-estar é desencadeado, de acordo com as ideias supracitadas, por um conjunto de fatores que interagem e podem estar envolvidos com o crescimento e o desenvolvimento pessoal e a determinados fatores que envolvem as condições estruturais de trabalho. Além disso, pode ser um importante revitalizador e motivador para o entusiasmo em serviço (MACHADO et al., 2011).

Segundo Marqueze e Moreno (2009), o estado emocional do trabalhador pode definir sua atuação. Assim, satisfação e competência são primordiais para a vida dos trabalhadores, tendo em vista que suas ações também são definidas perante situações emotivas e o bem-estar é uma condição que pode promover atitudes positivas de enfrentamento à vida.

A esse respeito, Ramos (2015) acrescenta que a satisfação pode estar associada também ao grau de afetividade em relação a função que é desempenhada, proporcionando-lhe sensação agradável e positiva. Esse estado emocional sugere o motivo de muitas pessoas permanecerem no trabalho, visto que isto as deixa felizes com suas funções. Diante dessas possibilidades e ao nível motivacional que representa a satisfação no trabalho para a vida de homens e mulheres, é válido avaliar esse processo na vida de docentes (RAMOS, 2016).

#### **1.4.1 Satisfação no Trabalho Docente**

De um modo geral, diante do exposto nesta dissertação sobre a satisfação no trabalho, percebe-se que o nível de satisfação pode ter forte influência na maneira como os indivíduos executam tarefas. Em se tratando de docentes, sem dúvida pode contribuir com práticas pedagógicas mais criativas, as quais os tornarão profissionais mais envolvidos, dedicados e comprometidos com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Portanto, o resultado do desempenho docente tem sido associado à sua satisfação, posto que deste estado a consequência é a obtenção de melhores resultados (RAMOS, 2016).

As pesquisas a respeito da satisfação no trabalho no espaço escolar tomando por base a Teoria Social Cognitiva, vêm sendo relacionada ao resultado do processo ensino-aprendizagem e tem como suporte nessa investigação o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST), criado com o objetivo de descobrir elementos potencialmente preditores da satisfação (RAMOS, 2015).

Apoiada na TSC de Albert Bandura, o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho é um elemento de suporte aos estudos acerca da satisfação no trabalho docente criado por Duffy e Lent (2009), cuja proposta é analisar de forma integrada o conjunto de elementos que compõe o contexto educativo. A satisfação no trabalho, com base nesse modelo, pode ser explicada por meio de cinco variáveis: (a) metas de apoio — diz respeito a colaboração dos colegas de trabalho; (b) condições de trabalho — quando o ambiente é propício para a realização das funções; (c) progresso de objetivos — quando se percebe o sucesso alcançado pelas metas desenvolvidas; (d) afeto positivo — quando se desenvolvem emoções positivas por um ambiente acolhedor no local de trabalho e a (e) autoeficácia

docente — a crença em desenvolver com sucesso suas funções na escola para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (RAMOS, 2015).

Esse modelo apresentou resultados significativos de um modo geral, no entanto, com a realização de outros estudos, novos resultados se apresentaram, fazendo com que se elegessem outros elementos para serem investigados e, com isso, ele precisou ser alterado. Sendo assim, no ano de 2011, algumas adaptações foram promulgadas, compondo o seguinte formato: satisfação no trabalho, autoeficácia, afeto positivo, satisfação com a vida, apoio de eficácia relevante, condições de trabalho (referente à percepção do sujeito) e progresso de objetivos; compondo um total de sete variáveis. Foram incluídas duas categorias “satisfação com a vida” e “apoio de eficácia relevante”, esta última veio a substituir “metas de apoio” e o motivo da inclusão da variável “satisfação com a vida”, justifica-se pela influência direta desta sobre a satisfação no trabalho docente (RAMOS, 2015).

Devido às diferentes realidades vividas por professores, muitos pesquisadores têm sugerido mais variáveis explicativas considerando-se outros elementos do contexto local que podem influenciar na percepção dos docentes acerca daquilo que pode deixá-los satisfeitos e, mais recentemente, os estudos de Ramos (2015) indicam outras variáveis citadas pelos participantes, sendo a principal “satisfação com o salário”. Essa variável pode indicar a percepção dos docentes a respeito de sua condição profissional que é pouco valorizada diante às responsabilidades que a profissão exige. Essa responsabilidade acrescida à intensificação e à precarização do trabalho (DALL ROSSO, 2008) podem, também, ter seu grau de influência sobre as ações docentes.

A satisfação docente se dá a partir de elementos que se integram ao ambiente educativo e ao conjunto contextual que configura a subjetividade docente. Por isso, a satisfação no trabalho, depende da percepção de cada professor, pois esse sentimento é particular e não pode ser generalizado (PEDRO, 2007). No entanto, professores com o nível elevado em suas crenças pessoais e coletivas podem estar mais propícios a situações de bem-estar (RAMOS, 2015), visto que isso os auxilia na superação de situações adversas e, por vezes, conflituosas.

Os estudos analisados, bem como o resultado desta dissertação apontam a relação direta entre satisfação docente, desenvolvimento profissional e melhoria no processo ensino-aprendizagem promovendo, desse modo, o grau de importância do professor enquanto elemento-chave a ser considerado nas políticas públicas voltadas para reforma educativa. Neste sentido o contexto ao qual o educador está inserido, suas relações pessoais e de apoio, devem ser avaliados, principalmente quando se pensar sobre formação docente. Este processo

formativo precisa alimentar as crenças dos professores sobre suas próprias possibilidades de ação para o exercício da profissão o que, conseqüentemente, pode alterar seu estado emocional, por isso a necessidade de se avaliar todos os aspectos que possam influenciar suas ações (PEDRO, 2007).

### **1.5 Formação de Professores em Exercício no Brasil**

Este tópico faz uma breve referência aos acontecimentos que tem influenciado a formação dos professores no Brasil e, conseqüentemente, as ações docentes no contexto da escola. Por isso, menção ao processo pelo qual passou e vem passando a formação docente pode auxiliar na compreensão da complexidade do ato educativo. Outrossim, é basilar a referência ao contexto social inerente ao processo de mundialização do capital, do qual o Brasil faz parte.

A educação escolar, como uma ação social complexa e multifacetada, propõe demandas regulares e específicas aos professores no processo de sua formação e prática profissional a fim de acompanhar e responder aos desafios do tempo presente. Nesse sentido, é importante destacar o quão necessário se faz uma boa formação para o trato com os diferentes atores do processo educativo, pois, o contexto escolar é um ambiente no qual importantes variáveis comportamentais influenciam o aprendizado. Destaca-se aqui a figura docente e sua influência junto aos alunos, já que sua relação de proximidade é direta e contínua no cotidiano de sala de aula (ABRUCIO, 2016). Desse modo, a formação inicial docente deve propiciar uma sólida formação teórica e emancipatória, que proporcione aos futuros profissionais uma visão crítica e consciente, a de que a educação é construída continuamente e não a se faz à parte do contexto social (GATTI, 2011; AZEVEDO et al., 2012). Isso tudo mostra que a formação deve ser vista como um espaço de crítica e de reflexão coletiva. Para tanto, faz-se necessário que os cursos de graduação oportunizem, também, estudos sobre a dinâmica dos espaços educativos com o intuito de permitir a análise da própria prática com vistas a proposições para novos planos e ações pedagógicas (NÓVOA, 2006).

Professores no exercício da função (àqueles que estão trabalhando em sala de aula junto aos alunos) que buscam capacitar-se a nível de graduação constituem um quadro particular no qual a formação confrontar-se-á com a experiência na docência para reconstrução do fazer educativo. A LDB 9394, em seu artigo 61, diz que a formação dos profissionais da educação, deve ser subsidiada pelos diferentes níveis e modalidades de ensino do desenvolvimento do educando. Por isso, fundamenta-se na relação teoria e prática e as

experiências de formações anteriores (SAVIANNI, 2015). A formação e ou capacitação em serviço vai aglutinar saberes plurais, heterogêneos, por envolver a prática de ensino dos docentes em serviço com a teoria que pode lhe proporcionar a reflexão sobre seu trabalho para a construção de um novo saber pedagógico.

O mundo vive em transformação contínua, entretanto, isso é parte inerente à vida de todos, o que é novo é a rapidez dessas mutações; partindo desse princípio, é que se exige novos olhares para formação de professores tendo como eixo norteador a velocidade das transformações e, conseqüentemente, necessidade de alteração na forma, também, como se trabalha (LOPES, 2009). A inserção das tecnologias como transformação na contemporaneidade modificou as relações de trabalho e as relações sociais e em se tratando de educação, a relação professor-aluno. Por isso, o professor precisa acompanhar as mudanças e aperfeiçoar-se continuamente, visto que é um permanente aprendiz (CAMPOS, 2011).

Para ter em vista o processo de formação docente, é essencial que se faça um breve retorno à História no sentido de compreender a complexidade que o assunto exige. A proposta de uma formação de professores específica no Brasil, voltada ao trabalho com anos iniciais de escolarização, dá-se no final do século XIX, precisamente no ano de 1835 com a criação das Escolas Normais, antigo curso secundário, que passou a ser chamado de Ensino Médio no final do século XX. Esses cursos, em Nível Médio, habilitavam docentes para o exercício pedagógico junto as séries primárias. Todavia, os que atuavam com disciplinas específicas eram professores formados em faculdades em nível de Bacharelado (GATTI, 2011). O reflexo desse modelo de formação docente até o final do século XX veio a repercutir na qualidade da educação e, conseqüentemente, no desempenho dos discentes, assim como na sociedade. A percepção negativa dos resultados alcançados, até o momento, em nível mundial, em países subdesenvolvidos como o Brasil, culminou em uma Conferência que envolveu 150 países na Tailândia (DIAS; LARA, 2008).

Em 1990, a Conferência de Jomtien sobre Educação para Todos em Tailândia teve por objetivo principal o comprometimento mundial com a educação de todos os cidadãos do planeta. A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” foram resultados significativos durante a realização dessa conferência. A priori, a proposta era desenvolver uma educação que possibilitasse a aprendizagem para comunicação oral e escrita somada aos conhecimentos matemáticos, bem como habilidades, valores e atitudes de crianças, jovens e adultos para que desenvolvessem suas potencialidades, autonomia para tomar decisões e com isso ter uma vida mais digna (UNESCO, 1998).

A década de 1990 impulsionou as políticas públicas voltadas para a educação mundial e no Brasil avançou para a composição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394, de 20 de dezembro de 1996, que põe em prática no campo educacional novos dispositivos constitucionais que, assim, passam a ser referência no país (LOPES, 2009) e em seu artigo 62 a LDB versa que para atuar na Educação Básica será necessário a formação em nível superior em curso de licenciatura, admitindo-se para atuar com a Educação Infantil e as primeiras séries, formação mínima a nível Médio, modalidade Normal. A Década da Educação, instituída pelo artigo 87 da LDB, iniciou-se após um ano de sua publicação (1997-2006). Com ela ficou definido que só serão admitidos professores com formação a Nível Superior (Licenciatura) ou formados em exercício para atuar na Educação Básica. Essa determinação visa à erradicação dos professores leigos no Ensino Básico (SAVIANNI, 2011).

Em 18 de fevereiro de 2002, são consolidadas as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, por se acreditar que a Educação Básica (constituída pela Educação Infantil, Fundamental e Média) é basilar para efetivação do Projeto Nacional em seus níveis e modalidades de ensino, devido a abrangência e a complexidade da educação, particularmente a educação escolar. Estas Diretrizes nasceram com a finalidade de orientar os sistemas de ensino e conseqüentemente as escolas na elaboração e avaliação do conjunto de ações a serem desenvolvidas (BRASIL, 2015).

O desejo de qualificar os professores da Educação Básica tem viabilizado a ampliação de políticas e de programas educacionais, como é o caso do PARFOR (criado para formar professores da rede pública em exercício), cujo objetivo é aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas públicas também. No entanto, a qualificação dos professores é apenas uma das mudanças pelas as quais precisa passar a educação para que se vislumbre, de fato, uma mudança positiva nesse âmbito. Não se pode ficar alheio aos problemas históricos em que as escolas públicas vêm sendo submetidas, por exemplo, as péssimas condições nas suas infraestruturas e condições salariais que pode resultar em precarização do ensino público (CAMARGO; RIBEIRO, 2014). Por outro lado, a iniciativa, tem sido válida, porque promove a capacitação do professor, eleva a sua autoestima e mostra vantagens junto ao processo ensino-aprendizado.

O crescimento dos cursos de formação de professores é concomitante às oportunidades educativas direcionadas à população que, a partir de então, fica obrigada pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) a matricular as crianças no Ensino Fundamental, pois percebeu-se, no Brasil, que a escolarização não parecia ser a prioridade, especialmente para as famílias pobres. Impactos desse novo contexto foram verificados rapidamente na

legislação educacional e no sistema de ensino. Até 2005, a duração do Ensino Fundamental era de 08 (oito) anos e obrigatório a partir dos 7 anos de idade; em 2006, o tempo do curso, passa de 08 (oito), para 09 (nove) anos, sendo a idade mínima reduzida de 7 (sete) para 6 (seis) anos de idade como obrigatória para adentrar nessa modalidade de ensino. Em 2009, estabeleceu-se a obrigatoriedade escolar de 04 a 17 anos de idade na Educação Básica, com a emenda nº 59, o que significa dizer que a obrigatoriedade, passa a ser, desde a Educação Infantil (BARRETO, 2015).

É importante salientar que a obrigatoriedade da licenciatura para o ingresso por concurso público no sistema de ensino em qualquer nível ou modalidade do ensino (BRASIL, 2015) levou muitos docentes habilitados em nível médio a buscarem formação superior. Essa procura fez com que crescesse o número de faculdades particulares para atender a demanda, porém, os conteúdos trabalhados eram, muitas vezes, compactados, o que poderia comprometer a qualidade da formação oferecida aos que dela faziam parte (BARRETO, 2015). Tem-se desse modo, outro problema, a responsabilização dos professores por sua formação, que se veem pressionados a qualificar-se para que possam continuar a fazerem parte do mercado de trabalho (SCAFF, 2011).

Diante da responsabilidade delegada aos docentes é imprescindível haver uma sólida formação teórica e emancipatória que lhes proporcione uma visão crítica e consciente de que a educação é construída permanentemente, e não se faz à parte do contexto social (TARDIF, 2014). Por isso, a postura docente diante de um sistema que tenta fragilizar a profissão deve ser de um sujeito consciente de sua subsunção (FREIRE, 2011), para que, alicerçado teoricamente, encontre maneiras para ultrapassar as barreiras presentes na profissão.

Essa corrida pela formação, conforme exigência da legislação, pode não significar melhoria na qualidade educativa, posto que, cursos condensados, conteúdos compactados e atividades de ensino descomprometidas podem comprometer a construção de novos conhecimentos (BARRETO, 2015). Nesse sentido, é importante frisar a importância de uma formação que provoque no professor inquietude para aprimorar-se permanentemente (GATTI, 2011) porque a sociedade muda velozmente e, mudam também, a forma de pensar, agir e fazer daqueles que dela fazem parte. Para que isso aconteça, é necessário que o educador perceba que não existem verdades absolutas, então, é preciso que se tenha incertezas; “a certeza é a distância mais curta para a ignorância [...]. É preciso ter dúvidas” (NÓVOA, 2015, p. 24). Ciente de sua inconclusão, os docentes podem ir além de seus limites e criar novas possibilidades dentro de seu espaço de ação. Sendo assim, a formação fortalece o

conhecimento do docente que, por sua vez, busca alternativas de intervenção social para o desenvolvimento da aprendizagem junto aos alunos.

A transformação da realidade rumo a uma sociedade justa é o horizonte ético que se deve priorizar em todas as ações que influenciam a vida das pessoas. A preocupação com o papel do professor enquanto mediador do conhecimento, em termos de sua formação e prática, também faz parte desse horizonte. Essa postura é bastante relevante para Nóvoa por acreditar que “é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2012, p. 13), portanto, essa formação é estrutural para a qualificação das práticas pedagógicas.

O processo de produção e construção de novos saberes igualmente se faz ao longo da carreira docente, em que se incluem todas as atividades do *locus* de trabalho, de modo a permitir desenvolvimento pessoal e profissional, que se configura em formação continuada (PAULA, 2009, TARDIF, 2014). Essa condição de inacabamento é essencial para se compreender que aprender é preciso, em especial, com a inserção da tecnologia em nível mundial, o que provoca mudanças, ainda no alunado, exigindo novas posturas por parte dos docentes. As compreensões docentes a propósito de suas limitações são necessárias diante das imposições que se fazem presentes do espaço escolar, por isso, as condições estruturais e contextuais exigem adaptações e constantes reformulações sobre a maneira de ensinar.

Nesse processo de resistência e consolidação de seu trabalho, o docente vai desenvolvendo sua identidade, percebendo-se enquanto profissional com saberes específicos pautados em conhecimentos diversos, que o remetem a um ir e vir na história da educação e de sua vida laboral, reconstruindo valores e aprimorando seus conhecimentos e, conseqüentemente, dos alunos com quem convivem na construção de novos saberes.

Além disso, os problemas sociais têm sido direcionados para a escola e, aos poucos, são apropriados pelos professores, o que tem dispersado suas atenções. “É preciso combater esse ‘transbordamento’. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos” (NÓVOA, 2006, p. 6). Não bastasse isso, tem havido uma tentativa de regular e de controlar as ações docentes; essa tentativa de controle se manifesta através de avaliações externas, direcionando o que se deve ensinar. Tudo isso provoca a intensificação do trabalho docente que tem atingido as emoções e as subjetividades do professorado (MAUÉS, CAMARGO, 2012). É preciso que os sistemas de ensino se abram a novas ideias, com novas formas de ensinar, que não sobrecarreguem as escolas, que haja aproximação da escola com a sociedade para que seja fortalecido o espaço público (CONTRERAS, 2009) e, desse modo, melhorar a educação do país.

Apesar dos cursos de formação ainda precisarem de melhoria, é instituído pelo Decreto 6755/2009 uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que elege a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como mantenedora dos programas de formação inicial e continuada no Brasil (BARRETO, 2015). Essa política fomentou um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com o objetivo de formar, a nível de graduação, professores em exercício que ainda não possuíam formação adequada à função que exerciam. Política que consolidou de tal forma a formação de professor em nível de graduação no país, mesmo que forçosamente, visto que subjaz a essa política, orientações dos organismos internacionais que sugerem reformas no sistema educacional, que se equiparem aos momentos atuais para efetivação de uma educação de qualidade (NASCIMENTO, 2012). Portanto, é elementar, no processo de formação, analisar todos os elementos que norteiam a complexa trama social (MARTINS, 2010).

Acrescenta-se a isso, que estudos desenvolvidos na área educacional, como os de Gomes (2013), sugerem a importância da qualificação docente para o processo ensino aprendizagem. Um professor qualificado, pode desenvolver crenças positivas em seu potencial e, além disso, cria possibilidades para superar as diferenças na sala de aula, por outro lado, professores mal qualificados podem se sentir inseguros diante de problemas no cotidiano, resultando, muitas vezes, na má qualidade de ensino. Nota-se que o professor tem soma considerável de responsabilidades junto aos discentes, no entanto, ele não é o único. Pode-se apontar outros elementos como a situação funcional na qual se encontra o docente, a estrutura das escolas, as relações interpessoais entre outros que se interligam. Por essa razão, todos os aspectos devem ser considerados quando se elaborar o currículo de formação posto que equalizam a realidade docente na escola (GATTI, 2011).

O trabalho do docente, na escola, não se isentará de conflito de interesses e de constantes lutas para legitimar seu papel, na forma de ser e estar em sua profissão. Nesse sentido, a identidade docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (NOVOA, 1995, p. 16), é resultado da reelaboração de saberes na *práxis* que alicerçam a prática pedagógica. A despeito disso, pode-se dizer que os saberes docentes são singulares, posto sua especificidade, construída em constante diálogo no *locus* de sua prática (CAMPOS, 2011). Diante de tais considerações, a formação inicial e continuada contém um importante papel como elemento de suporte às percepções docentes sobre seu papel na reestruturação educativa.

Os saberes construídos em formação, aliados à subjetividade docente, são reconstruídos, com vistas ao exercício profissional e conseqüentemente ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (GATTI, 2011). Nesse processo, o conjunto de conhecimentos adquiridos pode influenciar a percepção do profissional docente e de seu comportamento. Portanto, deve-se considerar, também, suas crenças e seus anseios, bem como, o seu estado emocional, pelo fato de que isso pode interferir no resultado de seu trabalho. Partindo das crenças como elemento de forte influência em volta das ações humanas, é interessante pensar um curso de formação que desenvolva nos docentes sua autoeficácia e, sobretudo, a satisfação no trabalho como elementos essenciais que podem contribuir para uma educação de qualidade (ALVARENGA, 2015).

Perante à perspectiva em formar cidadãos com qualidade, deve-se estar aberto para as diferentes possibilidades que vislumbrem uma educação mais digna nas diferentes regiões do país. Em muitos casos, os professores, em exercício ainda não possuem graduação (SCHEIBE, 2010) e, isso faz com que seja viabilizado a criação de políticas de formação para esse grupo específico de professores, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais, em se tratando da educação. Desse modo, surgiu o PARFOR, programa de formação para professores em exercício para os que ainda não possuíam graduação e para os que atuavam em área distinta a sua formação inicial.

### **1.6 Constituição Histórica do Parfor**

As mudanças no contexto mundial em relação a estrutura social, econômica e cultural (SALVADORI, DE BONI, 2007), associado à inserção das tecnologias, passam a exigir um novo perfil de trabalhadores, mais flexíveis e qualificados com múltiplas habilidades para lidar com as transformações que se seguem em alta velocidade. Essa mudança trouxe à tona a discussão sobre a crise da educação no Brasil que sob o julgo do Ministério da Educação, orientado pelos organismos internacionais, responsabiliza o Estado por essa situação. Por isso, aponta uma gestão ineficiente do Estado, a má formação de professores e currículos inadequados, sugerindo reforma no sistema educacional com a real necessidade de considerar a modernização para uma melhor efetivação de uma educação de qualidade (NASCIMENTO, 2012).

A Educação Básica no Brasil tomou novos rumos a partir dos anos de 1990 com a formulação de a LDB 9394/96, que prima pela qualidade da educação, na qual a formação de professores ganha destaque visto a importância do docente no processo educativo. O aumento de políticas públicas voltadas à formação docente na educação básica provoca o crescimento

de vagas e de matrículas na educação superior, cujo objetivo era possibilitar a formação inicial e continuada, que proporcionasse domínio do conhecimento para o exercício da profissão (CATANENSE, BRITO, 2010). Essas mudanças mobilizam os estados e municípios do Brasil, em 2007, a aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela educação e criarem seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Isso motivou ações efetivas, partindo-se de necessidades, prioridades e metodologias que promovessem a formação de acordo com as normas ditadas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 2013).

O resultado do Censo Escolar de 2009, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), revelou um dado preocupante sobre a formação de professores. O censo mostrou que 38% dos professores do Ensino Fundamental e 52% dos docentes que atuavam na Educação Infantil ainda não tinham formação superior. Em relação aos que estavam lecionando no Ensino Médio, apenas 9% da classe de professores estavam habilitados, ou seja, tinham formação em nível superior. (BARRETO, 2015). Ainda em 2009, um levantamento feito pela Capes, subsidiado por dados do INEP, apontou um déficit muito grande de professores, aproximadamente 350.000 não possuíam formação adequada, principalmente em áreas como as da Ciências Exatas e das Ciências Biológicas; naturalmente, isso provocou medidas para a superação desse quadro desfavorável na educação brasileira. Esse fato levantou a criação de medidas emergenciais para que se minimizassem as diferenças regionais no que tange à aprendizagem discente. Por isso, com o Decreto nº 6.755 em janeiro de 2009 foi instituída a Política Nacional para Formação Docente (MENEZES; RISO, 2013; SOUZA, 2014).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica surge no segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), que cria diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço, dando prosseguimento a essa política, além do que se constituiu um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR com o objetivo de formar docentes em exercício e de equilibrar o déficit de professores sem formação no país (GATTI, 2011; NASCIMENTO, 2012). Esse plano é resultado de uma ação colaborativa entre o Ministério da Educação (MEC), Instituições de Ensino Superior e os entes federados. A proposta é equilibrar a defasagem de docentes sem qualificação na Educação Básica para equalizar seu preparo de modo a subtrair o número de professores sem formação adequada de acordo com a LDB vigente (SOUZA, 2014).

O levantamento supracitado acerca de os professores em exercício induziu a CAPES a acordar com as entidades governamentais dos Estados, Municípios e Distrito Federal e as

Instituições de Ensino Superior a implantarem o PARFOR, modalidade presencial para atendimento de turmas a nível de graduação, para primeira e segunda licenciatura e formação pedagógica (GRAZZIOTIN; KLAUS; ALMEIDA, 2015). A proposta é abrir possibilidades para que professores leigos tivessem acesso ao nível superior gratuito e de qualidade (SANTOS, 2015).

O PARFOR está intrínseco ao Plano de Ações Articuladas (PAR) parte integrante de programas de desenvolvimento da educação, ao qual, todos os Estados e Municípios aderiram. A Capes administra e acompanha o programa desde a inscrição dos candidatos até a sua efetivação no processo de formação apoiada pelos IES participantes. Os Institutos atuam como o fio condutor entre os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e à Capes no que diz respeito a propostas sobre onde deve funcionar o PARFOR (GATTI, 2011). O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma política pública voltada para professores em exercício que ainda não possuem graduação ou que atuam com formação distinta a que está lecionando (SCHEIBE, 2010).

Os cursos ofertados pelo PARFOR podem ser organizados como primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. Primeira licenciatura equivale aos professores e intérpretes de libras em exercício, que não possuam nenhuma licenciatura e, mesmo aos que já possuem, mas atuam em disciplinas distintas à sua formação. A carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas são destinadas ao estágio supervisionado. A duração do curso é de quatro anos (BRASIL, 2017).

Para segunda licenciatura, o critério é que os professores estejam há pelo menos três anos em exercício e atuem em disciplinas distintas a da sua primeira formação, o que vale também para os licenciados que atuem como intérpretes de libras na Educação Básica. Esse curso tem carga horária de 800 horas a 1.400 horas e duração entre dois anos e dois anos e meio. O PARFOR oferece ainda a formação pedagógica aos professores ou intérpretes de libras que atuam na Educação Básica, que possuem graduação, mas não licenciatura. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano (BRASIL, 2017). No total, o PARFOR oferece três modalidades que podem possibilitar a qualificação docente e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Os professores que podem se candidatar ao curso do PARFOR são: professores da rede pública municipal ou estadual, que estejam em exercício há pelo menos três anos que ainda não possuem nenhuma graduação; aqueles que já possuem graduação em licenciatura, mas atuam em disciplinas distintas a sua formação; bacharéis que atuam na educação básica sem formação pedagógica podem se candidatar e fazer parte de turmas pelo PARFOR

(SANTOS, 2015). Os cursos funcionam em período intervalar em Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas sem fins lucrativos, coincidindo com as férias escolares na Educação Básica. Sendo assim, os professores têm a oportunidade de participar das aulas na graduação sem comprometer o período letivo dos alunos.

Os professores beneficiados pelo PARFOR são isentos de qualquer custo pelo curso, pois a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) gerencia o recurso financeiro, o que torna responsável pelo repasse das verbas para as instituições de ensino superior que elaboram os cursos e gerenciam as verbas repassadas pela Capes (BRASIL, 2017).

Às secretarias de educação de cada município, que aderiram ao programa, é delegada a função de oferecer transporte, hospedagem e alimentação aos cursistas, além do mais, os professores interessados em fazer parte do programa precisam estar atentos às exigências feitas pela coordenação como requisito necessário para a concorrência por uma das vagas (BRASIL, 2017).

Para fazer parte do PARFOR, é indispensável que os professores passem por algumas etapas. A primeira etapa consiste em fazer o cadastro na Plataforma Freire (sistema eletrônico criado pelo Ministério da Educação). O objetivo da criação do portal é gerenciar e acompanhar o programa, no entanto, só poderá efetuar o cadastro, aquele docente, cadastrado no Educacenso (que é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo escolar) na função de docente na rede pública de Educação Básica. A segunda etapa cabe à Secretaria Municipal validar a pré-inscrição para que o professor possa participar do processo seletivo. Feito isso, o resultado é publicado pela Coordenação Estadual, confirmando que o docente concorre a uma vaga no curso (NASCIMENTO, 2012; BRASIL, 2017).

Efetivados os processos preliminares, segue-se a terceira etapa para a seleção dos candidatos pelo Plano de Formação Estadual/SEDUC. Nesta etapa, considera-se alguns critérios: a proximidade entre local de moradia do candidato em relação ao polo (variável de acordo com a demanda do curso), distribuição proporcional de vagas em relação ao total da demanda, candidatos à primeira licenciatura, candidatos ao curso na área que está atuando, prioridade aos docentes efetivos (sem se excluir os temporários), mais tempo de serviço e ao candidato com maior idade (NASCIMENTO, 2012; BRASIL/MEC, 2017).

Passadas essas etapas, finalmente, a quarta etapa se efetivará com um edital lançado pelas IES orientando os candidatos escolhidos aos procedimentos que deverão tomar, para que de fato, possam ser considerados alunos do PARFOR. Nesse edital, as IES instruem a respeito de os que deverão ser seguidos criteriosamente, caso contrário, o candidato perderá o direito à

vaga (SANTOS, 2015). É importante salientar que o PARFOR é uma política pública de formação de professores subsidiada pela Legislação Nacional Vigente, de modo que as suas ações são orientadas a partir do que rege a LDB 9394/96, que entre suas necessidades está a qualificação docente inicial e continuada com vistas ao desenvolvimento educativo.

Ressalta-se que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) anuncia um novo programa de formação para professores em exercício para o ano de 2017, que se chama “Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica” (PROFIC). É uma atualização do modelo do PARFOR, cuja proposta é valorizar a experiência docente, por isso, haverá mudança, também, nos currículos dos cursos. O PARFOR continuará suas atividades até a conclusão da última turma, no entanto, não serão ofertadas novas vagas. Quanto às IES integradas ao PARFOR, precisam apresentar novas propostas para participar do PROFIC. Os programas PARFOR e PROFIC funcionarão simultaneamente até a finalização do PARFOR. A ideia é começar o novo programa com quatro especializações: Educação Infantil, Alfabetização, Português e Matemática. A notícia promulga que o recebimento de propostas para o PROFIC está previsto para outubro de 2017 (BRASIL – CCS/CAPES, 2017).

O próximo capítulo é uma Revisão Sistemática com a finalidade de verificar na literatura estudos recentes relacionados às categorias autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes da Educação Básica embasados pela Teoria Social Cognitiva.

## 2

**REVISÃO SISTEMÁTICA:****Panorama das pesquisas sobre autoeficácia e satisfação no trabalho**

Este capítulo apresenta uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre autoeficácia docente e satisfação no trabalho, portanto, possui um caráter exploratório e descritivo. Os resultados aqui apresentados referem-se à incidência de variáveis nos artigos sem fazer ligação à quantidade que fora encontrada. É um tipo de investigação que consiste em avaliar um conjunto de obras “mediante aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84). A revisão sistemática pode auxiliar na visão panorâmica do assunto proposto, no entanto, os passos a serem seguidos neste tipo de técnica exigem um padrão de atitudes que possam garantir bons resultados. Além disso, viabiliza o auxílio para que haja novos estudos a partir do levantamento feito do assunto em questão (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Para a realização desta pesquisa, estabeleceu-se algumas fases a fim de identificar, selecionar e avaliar criticamente o material, de acordo com a Colaboração Cochrane — uma instituição reconhecida mundialmente por seguir métodos rigorosos para pesquisas de revisão sistemática (RAMOS, 2015) — foram cumpridas sete etapas: a) a formulação da pergunta problema; b) a localização e seleção dos estudos; c) a avaliação crítica dos estudos; d) a coleta dos dados; e) a análise e apresentação dos dados; f) a interpretação dos dados; por fim, (g) o aprimoramento e atualização da revisão (RAMOS, 2015).

**2.1 Formulação da pergunta problema (fase 1)**

O início do percurso metodológico desta revisão adveio por meio da formulação da pergunta, ou seja, do problema de pesquisa. Para esta etapa, foi utilizada a técnica PVO (RAMOS, 2015), a qual P se refere à situação-problema, participantes ou contexto, V aponta para as variáveis do estudo e O abrange ao resultado (*outputs*) esperado pelo estudo. Ao ser utilizada a técnica PVO, pode-se chegar à seguinte questão: Qual o panorama das pesquisas sobre autoeficácia e satisfação no trabalho docente? Aplicando-se a técnica mencionada, tem-se P (professores alunos da educação básica), V (autoeficácia e satisfação no trabalho) e O (identificação do panorama nacional e internacional, nas línguas português e espanhol).

## 2.2 Localização e seleção dos estudos (fase 2)

A próxima fase de uma Revisão Sistemática da Literatura é a localização e a seleção dos estudos. Esta etapa tem subetapas, quais sejam: (1) definição dos diretórios de buscas, (2) definição dos descritores, (3) definição da equação de buscas, (4) construção dos cruzamentos e (5) delimitação dos critérios de inclusão.

### *Definição dos diretórios de busca*

Os diretórios de busca selecionados foram: CAPES, REDALYC e SCIELO. A CAPES é um diretório de busca com objetivo de aprimorar a pós-graduação no Brasil, facilitando o acesso aos estudantes de artigos completos e gratuitos, a REDALYC é uma Revista Científica de América Latina e o Caribe, Espanha e Portugal impulsionada pela UAEM para difusão da ciência com acesso livre e a SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. A escolha desses diretórios se deu pela facilidade de acesso e pela rigorosidade na seleção dos artigos, mas também com abrangência de um grande número de trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais.

### *Definição dos descritores*

Fez-se a definição dos descritores de busca relacionados à temática investigada. Nesta revisão, os descritores foram escolhidos baseados nas principais variáveis da pesquisa (PVO) e na linha teórica escolhida para fundamentar as análises e discussões. Por exemplo, temos os seguintes:

**Quadro 1 — Definição do grupo de descritores**

<b>GRUPO 1</b>	- Autoeficácia - Crenças de Autoeficácia - Crenças de Eficácia - Teoria Social Cognitiva
<b>GRUPO 2</b>	- Satisfação no Trabalho - Satisfação profissional - Bem-estar profissional - Bem-estar no trabalho
<b>GRUPO 3</b>	- Professores - Docentes
<b>GRUPO 4</b>	- Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho

Tomou-se por base as variáveis (V), os participantes (P) e linha teórica em estudo, além do objetivo em ampliar as buscas, chegou-se a esses descritores: autoeficácia, crença de eficácia, teoria social cognitiva, satisfação no trabalho, satisfação profissional, bem-estar profissional, docentes, professores e modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e seus correlatos em espanhol.

### ***Definição da equação de buscas***

Na continuação do percurso metodológico, desenvolveu-se estratégias de buscas nos diretórios, aplicando-se operadores booleanos aos descritores selecionados. Os operadores booleanos são conectivos que auxiliam na busca combinando os termos da pesquisa. São eles (para o presente estudo): AND e OR, os quais são termos em inglês que significam respectivamente, E e OU e devem ser aplicados sempre em letras maiúsculas para que se diferenciem das palavras-chave pesquisadas que, aos poucos, formaram-se duas estratégias de busca sob forma de equação (português e espanhol) que se apresentam abaixo:

#### **EQUAÇÃO 1A - categoria “Autoeficácia” em português**

“(Autoeficácia ou Crenças de autoeficácia OR Crenças de eficácia) AND (Docente OR professor) AND (teoria social cognitiva)”

#### **EQUAÇÃO 1B - em espanhol**

“(Autoeficacia o creencia de autoeficacia o creencia de eficácia) y (Docente o professor) y (a teoria cognitiva social)”

#### **EQUAÇÃO 2A - categoria “Satisfação no trabalho” em português**

“(Satisfação no trabalho OR satisfação profissional OR bem estar no trabalho OR bem estar profissional OR Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho) AND (Docente OR professor)”.

#### **EQUAÇÃO 2B - em Espanhol**

“(Satisfacción en el trabajo o satisfacción profesional o bienestar profesional o modelo social cognitivo de satisfacción em el trabajo) y (Docente o profesor)”

### ***Construção dos cruzamentos***

Após a organização das estratégias de busca, passou-se para subetapas, as quais são: definir os cruzamentos das categorias. Essa estrutura possibilitou a definição de 11 descritores que geraram 17 cruzamentos conforme tabela abaixo. Depois disso, é que esses cruzamentos foram submetidos aos diretórios pré-selecionados.

**Quadro 2 — Definição dos cruzamentos**

<b>Categoria “Autoeficácia”</b>	Autoeficácia x docentes
	Autoeficácia x professores
	Crenças de autoeficácia x docentes
	Crenças de autoeficácia x professores
	Crenças de eficácia x docentes
	Crenças de eficácia x professores
	Autoeficácia x Teoria Social cognitiva
<b>Categoria “Satisfação no trabalho”</b>	Satisfação no trabalho x docentes
	Satisfação no trabalho x professores
	Satisfação profissional x docentes
	Satisfação profissional x professores
	Bem-estar no trabalho x docentes
	Bem-estar no trabalho x professores
	Bem-estar profissional x docentes
	Bem-estar profissional x professores
	Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho x docentes
	Modelo Social Cognitivo de Satisfação no trabalho x professores

### ***Delimitação dos critérios de inclusão***

Para refinar as buscas, foram adotados critérios de inclusão, quais sejam: somente artigos; dos últimos 10 anos (2007 a 2017); apenas os disponíveis na íntegra; apenas os gratuitos; apenas os revisados por pares; que tratassem de professores da Educação Básica; com os principais descritores no título ou nas palavras-chave e que contemplassem a Teoria Social Cognitiva; artigos nacionais e internacionais em português e espanhol; a decisão em restringir a busca nessas duas línguas foi opção do pesquisador, no entanto, as buscas podem sofrer alterações futuras.

### **2.3 Avaliação da relevância dos achados (fase 3).**

Para um refinamento mais apurado, foram aplicados dois testes de relevância com perguntas objetivas para filtrar o conteúdo dos artigos e auxiliar nos testes. O primeiro Teste (**anexo 1**) foi feito aos resumos e métodos dos artigos por apenas um avaliador que respondeu às perguntas fechadas com respostas positivas ou negativas. As perguntas foram: o estudo está de acordo com o tema investigado? Foi publicado no período estipulado? É um estudo envolvendo professores da educação básica? Foi publicado nos idiomas propostos? Tem acesso livre a pesquisadores (acesso ao texto completo)? Utiliza a Teoria Social Cognitiva como base de fundamentação?

O Teste II (**anexo 2**), inspirado em Ramos (2015), estava voltado aos artigos que haviam sido pré-selecionados no Teste I, realizados separadamente por dois juízes independentes, com conhecimento na área, que responderam às seguintes perguntas: O objetivo do artigo tem relação com o tema investigado? O método está descrito com clareza (referente à indicação de todas as etapas e da classificação do método; natureza da pesquisa; informações sobre população/amostra; instrumentos de coleta; procedimentos de coleta; verificação de informações importantes omitidas)? O artigo tem méritos para ser incluído na revisão sistemática?

Para não deixar dúvidas quanto ao resultado supracitado, calculou-se o índice de concordância (IC) da avaliação dos juízes, representado da seguinte forma:  $IC = A \times 100 / (A + D)$  (RAMOS, 2015). Com isto, deve-se entender que: “A” = concordância e “D” = discordância. Esta é uma técnica que auxilia no grau de confiabilidade dos resultados da pesquisa; em revisões sistemáticas é aceitável  $IC > 80\%$  (RAMOS et al., 2015).

### **2.4 Coleta de dados (fase 4).**

Posteriormente, a etapa seguinte de uma revisão sistemática é o processo de coleta de dados nos artigos selecionados, por esse motivo decidiu-se investigar duas variáveis, sendo estas “os objetivos” e as “palavras-chave” dos estudos para identificação das categorias temáticas mais exploradas pelos pesquisadores.

### **2.5 Análise de dados, interpretação e aprimoramento (fases 5, 6 e 7).**

Para se chegar até as categorias, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), que é um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos que visam obter os principais conceitos ou temas abordados em um texto. A análise de conteúdo é efetivada

por meio de algumas etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (SANTOS, 2011).

Na pré-análise, organiza-se o material compondo o *corpus* da pesquisa totalizando-se em três dimensões: escolha dos textos para serem analisados, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. É um trabalho exaustivo e minucioso para se chegar aos documentos finais a serem analisados. Depois de selecionados os textos, faz-se primeiramente a leitura flutuante, na qual há um ir e vir ao texto como forma de aproximação, primeiras impressões e registros daquilo que se percebe, levando a formulação de hipóteses e objetivos. Em seguida, ainda ocorre a codificação dos dados ao que se chama unidades de registros. São recortes na pesquisa e que podem ser codificados em temas, frases ou palavras. A partir desse processo de codificação é que outros elementos podem vir à tona, como a ausência ou frequência de palavras que podem ter um sentido positivo ou negativo, dependendo de cada caso (SANTOS, 2011).

O que oportuniza a categorização a partir dos dados codificados, que se dá por meio de agregação e classificação. A categoria é o reflexo da realidade, traduzida, em alguns casos, em frases resumidas (SANTOS, 2011). Ao passar por esse processo é que se chega às categorias de análise “autoeficácia” e “satisfação no trabalho”. Todavia, a análise se efetivou com uso do *software* Nvivo 10 para estudo de frequência dos objetivos dos artigos investigados e o Mendeley. Por fim, realizou-se a interpretação dos resultados e o aprimoramento da revisão.

## **2.6 Resultados da revisão sistemática**

### **2.6.1 Resultados das buscas**

Para a organização dos resultados, foram criados quadros que sintetizam o processo de buscas por cruzamento de categorias, subtraindo-se um total de seis quadros (Quadros 3, 4, 5, 6, 7, 8). O quadro 3 (um) apresenta a categoria “Satisfação no Trabalho” ou “Bem-Estar Docente” cruzando com “Docentes” ou “Professores”, em busca nos diretórios Capes, Scielo e Redalyc que, de acordo com os critérios de inclusão devidamente explícitos, o quantitativo de levantamentos inicia logo após o refinamento e depois de serem avaliados conforme os critérios de inclusão. Isso incide em um quantitativo final como fruto desse cruzamento: Capes com um número de 5 (cinco) artigos válidos para estudo, na Scielo com 3 (três) artigos e na Redalyc com 2 (dois); somados resultam em um total de 10 (dez).

**QUADRO 3- Cruzamento “satisfação no trabalho” (ou bem-estar) e “docentes” (ou professores)**

Cruzamento das categorias	Critério de inclusão	Diretórios		
		Capes	SciELO	Redalyc
“Satisfação no trabalho” (ou bem estar) e “docentes” (ou professores)	Levantamento inicial	127	07	07
	Últimos dez anos	10	07	06
	Revisado por pares	10	07	06
	Principal variável no título ou palavra-chave	05	06	04
	Gratuito e disponível na íntegra	05	06	04
	Artigos em português	05	03	04
	Artigos em espanhol	00	03	00
	Tratam da educação básica	05	03	04
	Com base Teoria Social Cognitiva	05	03	02
	Total válidos para estudo	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>02</b>
	TOTAL GERAL		<b>10</b>	

Os quadros 4 (quatro), 5 (cinco), 6 (seis), 7(sete) e 8 (oito) seguem a mesma sequência do quadro 3 (três), no entanto, os cruzamentos são outros e os artigos encontrados, em alguns casos, diferenciam-se em quantidade. O quadro 4 (quatro) apresenta o cruzamento das categorias “autoeficácia” (ou crenças) e “docentes” (ou professores) onde foi encontrado um total de 10 (dez) estudos válidos. O quadro 5 (cinco) apresenta o cruzamento das categorias “autoeficácia” (ou crenças) e “satisfação no trabalho” (ou bem-estar ou satisfação profissional), com um total de 6 (seis) textos válidos para estudo. No quadro 6 (seis), as categorias que se cruzam são “crenças de autoeficácia” e “docentes” (ou professores), com 6 artigos válidos para estudo. O cruzamento (Quadro 7) entre “crenças de eficácia” e “docentes” (ou professores) revelou 7 (sete) artigos finais. O quadro 8 (oito) expõe o cruzamento das categorias “Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho” e “docentes” (ou professores), que apresentou apenas 2 (dois) artigos inerentes aos cruzamentos dessas categorias. Adiante estão os quadros que foram descritos.

**QUADRO 4 - “autoeficácia” (ou crenças) e “docentes” (ou professores)**

Cruzamento das categorias	Critério de inclusão	Diretórios		
		Capes	SciELO	Redalyc
“Autoeficácia” (ou crenças) e “docentes” (ou professores)	Levantamento inicial	222	03	55
	Últimos dez anos	169	03	24
	Revisado por pares	169	03	24
	Principal variável no título ou palavra-chave	12	03	07
	Gratuito e disponível na íntegra	12	03	07
	Artigos em português	00	03	06
	Artigos em espanhol	00	00	01
	Tratam da Educação Básica	00	03	07
	Com base Teoria Social Cognitiva	00	03	07
	Total válidos para estudo	00	03	07
	TOTAL GERAL		10	

**QUADRO 5 - “autoeficácia” (ou crenças) e “satisfação no trabalho” (Ou bem-estar ou satisfação profissional)**

Cruzamento das categorias	Critério de inclusão	Diretórios		
		Capes	SciELO	Redalyc
“Autoeficácia” (ou crenças) e “satisfação no trabalho” (ou bem estar ou satisfação profissional)	Levantamento inicial	17	06	49
	Últimos dez anos	11	06	35
	Revisado por pares	11	06	35
	Principal variável no título ou palavra-chave	11	06	06
	Gratuito e disponível na íntegra	11	06	04
	Artigos em português	07	05	04
	Artigos em espanhol	00	01	00
	Tratam da educação básica	00	02	04
	Com base Teoria Social Cognitiva	00	02	04
	Total válidos para estudo	00	02	04
TOTAL GERAL		6		

**QUADRO 6 – Cruzamento das categorias “crenças de autoeficácia e docentes” (ou professores)**

Cruzamento das categorias	Critério de inclusão	Diretórios de busca		
		Capes	SciELO	Redalyc
Crenças de autoeficácia e docentes (ou professores)	Levantamento inicial	06	23	55
	Últimos dez anos	05	15	12
	Revisado por pares	05	15	12
	Principal variável no título ou palavra-chave	02	05	12
	Gratuito e disponível na íntegra	02	05	12
	Artigos em português	02	05	04
	Artigos em espanhol	00	00	00
	Tratam da educação básica	02	00	04
	Com base Teoria Social Cognitiva	02	00	04
	Total válidos para estudo	02	00	04
TOTAL GERAL		6		

**QUADRO 7 – Cruzamento das categorias “crenças de eficácia e docentes” (ou professores)**

Cruzamento das categorias	Critério de inclusão	Diretórios		
		Capes	SciELO	Redalyc
Crenças de eficácia e docentes (ou professores)	Levantamento inicial	88	01	68
	Últimos dez anos	25	00	48
	Revisado por pares	25	01	48
	Principal variável no título ou palavra-chave	02	01	27
	Gratuito e disponível na íntegra	02	01	27
	Artigos em português	02	01	12
	Artigos em espanhol	00	00	00
	Tratam da educação básica	01	00	06
	Com base Teoria Social Cognitiva	01	01	06
	Total válidos para estudo	01	00	06
TOTAL GERAL		7		

**QUADRO 8 - Cruzamento das categorias “Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e docentes” (ou professores)**

Cruzamento das categorias	Critério de inclusão	Diretórios		
		Capes	Scielo	Redalyc
Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e docentes (ou professores)	Levantamento inicial	68	00	01
	Últimos dez anos	30	00	01
	Revisado por pares	32	00	01
	Principal variável no título ou palavra-chave	01	00	01
	Gratuito e disponível na íntegra	01	00	01
	Artigos em português	01	00	01
	Artigos em espanhol	00	00	00
	Tratam da educação básica	01	00	01
	Com base Teoria Social Cognitiva	01	00	01
	Total válidos para estudo	01	00	01
TOTAL GERAL		2		

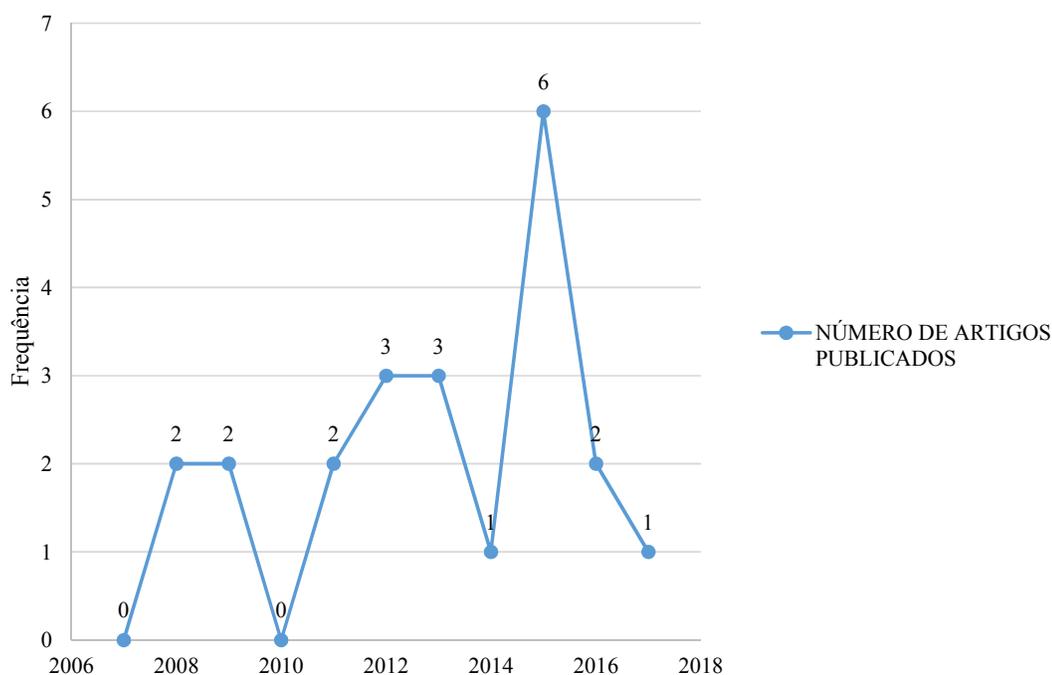
Em síntese, considerando a incidência em todas as bases de dados supracitadas identificou-se que o processo de refinamento realizado no levantamento inicial resultou em um total de 41 artigos encontrados. No decorrer do processo, excluíram-se 16 artigos (39,02%) em virtude de estarem repetidos, não estarem disponíveis na íntegra ou por não corresponderem aos critérios de inclusão, mencionados anteriormente. Depois desse refinamento inicial, restaram 25 artigos (60,97%) para análise. O teste de relevância I, incidiu na exclusão de 2 (dois) textos representando em percentual de 8% em relação ao quantitativo após o refinamento. Desse modo, somente 23 (vinte e três) haviam sido considerados válidos para revisão e os dois textos excluídos por não tratarem da educação básica.

No teste de relevância II, os juízes concordaram com a exclusão de mais 1 (um) estudo pelo fato de inexistir ligação ao tema pesquisado. Após os cálculos, notou-se que o Índice de Concordância (IC) (Anexo 3) quanto a este estudo em questão foi de 33%, confirmando o percentual dentro dos padrões para exclusão, pois, o ponto de corte estabelecido para inclusão foi de  $IC = \text{ou} > 80$ . Com isso, restaram 22 (vinte e dois) trabalhos válidos para a revisão sistemática.

### 2.6.2 Caracterização dos artigos

Para caracterizar os objetos foram levantados dados sobre: (1) ano de publicação; (2) local de publicação; (3) tipo do estudo — metodologia; o que gerou a ideia de um panorama das pesquisas que estão sendo desenvolvidas, em que local estão sendo realizadas, qual metodologia tem sido mais frequente e qual o tratamento aplicado aos dados obtidos. Portanto, os resultados alcançados podem contribuir para futuras pesquisas sobre o assunto, no sentido de explorar um novo contexto e novas maneiras de desenvolver estudos em educação. Quanto ao ano de publicação dos artigos as análises resultaram no Gráfico 1.

**Gráfico1: Frequência por ano de publicação**



**Fonte: Ferreira (2017)**

A partir de os trabalhos encontrados com publicação nos últimos 10 anos, o ano de 2015 apresenta com mais publicações ( $f=6$ ) e os anos com menos publicações foram: 2014 e 2017, entre os quais apenas 1 (um) artigo em cada ano referido. Ressalta-se que no ano de 2007 não foi encontrado artigo válido para este estudo. Essas buscas foram realizadas até meados de junho de 2017.

Quanto ao local de publicação notou-se que 50% ( $f=11$ ) dos objetos levantados eram publicações de estudiosos no Brasil, dentre os quais 10 (dez) pertencem às regiões sul (Paraná e Rio Grande do Sul) e sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro) e da região norte 1 (um) da

cidade Belém-PA; 13,6% (3) no Chile; 13,6% (3) na Espanha; 13,6% (3) na Colômbia; 4,6% (1) em Portugal e 4,6% (1) no Peru.

Nota-se que o número de publicações sobre o assunto pesquisado tem prevalecido nas regiões sul e sudeste do Brasil, com ausência ou escassez de trabalhos em outras regiões do país, com exceção do Pará. A Teoria Social Cognitiva ainda é novidade em muitos eventos na área da Educação, e na região no Norte do território brasileiro é uma teoria que tem se revelado em pesquisas centralizadas no Estado do Pará. Estudar a teoria é um desafio aos que buscam conhecê-la e explorá-la. Assim, o programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará já apresenta trabalhos que merecem destaque sobre o assunto (RAMOS, 2015; FERNANDEZ, 2015; NINA, 2015) e são estudos pioneiros na região Norte.

A maioria de os textos analisados há a incidência de estudos empíricos, o que representou 81,8% (f=18) do total e o restante foram pesquisas teóricas, com 18,2% (f=4). As análises quantitativas ganharam destaque em 72,7% (f=16) dos estudos selecionados; as qualitativas representaram 18,2% (f=4) da metodologia utilizada e os estudos com método quanti e quali tiveram menor frequência (f=2) no material válido para revisão.

O resultado dessas buscas mostrou que a minoria dos trabalhos emprega o método quanti e quali, mas os estudos evidenciam que a utilização do método misto pode enriquecer os resultados da pesquisa, visto que há uma complementaridade nas informações adquiridas e pode ampliar as análises dos fenômenos estudados (FERNADÉZ, 2015; GATTI, 2004).

### **2.6.3 Análise dos objetivos e Síntese categorial: Identificando tendências do campo de pesquisa**

A proposta central desta revisão sistemática foi desenvolver um estudo concernente aos objetivos dos artigos encontrados nas bases de dados supracitadas para verificar o que tem se estudado sobre autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes da Educação Básica. Para tanto, realizou-se um processo de codificação visando indicar uma síntese categorial.

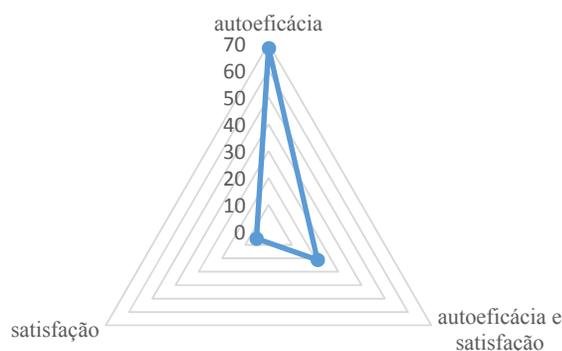
Os artigos selecionados tratam dos construtos da autoeficácia e da satisfação no trabalho docente dentro do contexto educacional da Educação Básica. Esta é uma modalidade de ensino que está presente na vida das pessoas desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio, portanto sua função é preparar os discentes para a vida, segundo a legislação brasileira nº 9394/96.

Entre artigos nacionais e internacionais, na discussão em torno do assunto autoeficácia e a satisfação no trabalho, subsidiada pela Teoria Social Cognitiva, tem-se percebido que

esses construtos têm potencial de influenciar positivamente o trabalho docente. Foi verificado que pesquisas (PEDRO, 2011; POCINHO, CAPELO, 2014; FERNÁNDEZ-ARATA, 2008) trazem preocupações com o processo ensino-aprendizagem, partindo da figura docente enquanto mediadora do conhecimento, por isso, os estudos têm relacionado autoeficácia e satisfação no trabalho como elementos de grande valor para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, para a educação.

A análise de conteúdo (AC) realizada no *software* NVIVO 10 foi aplicada aos objetivos dos estudos e gerou *outputs* que foram organizados da seguinte forma, a saber: (1) artigos que investigaram exclusivamente a autoeficácia docente; (2) estudos que exploraram a relação entre a autoeficácia e a satisfação no trabalho; (3) pesquisas aplicadas exclusivamente à satisfação no trabalho de professores em contexto escolar.

**Gráfico 2:** Percentual de incidência dos grupos categoriais



**Fonte: Ferreira (2017)**

O gráfico 2 é um *output* gerado pelo *software* NVIVO 10 e mostra que a maioria dos trabalhos revelados pela busca que deram ênfase a categoria autoeficácia (FERNÁNDEZ-ARATA, 2008, GOYA et al, 2008; PAIVA, PEREIRA DEL PRETTE, 2009; POCINHO, CAPELO, 2009; FERREIRA, AZZI, 2011; BUSTOS NAVARRETE, 2012; CASTRO-CARRASCO, 2012; GONZÁLEZ et al., 2013; APABLAZA, LIRA, 2013; PEDRO, PIEDADE, 2013; CASTRO SILVA, MARQUES SILVA, 2015; COVARRUBIAS, LIRA, 2015; CASANOVA, AZZI, 2015; SANINI, BOSA, 2015; COVARRUBIAS-APABLAZA, MENDOZA-LIRA, 2016; DIAS, 2017) e somaram um total de 16 (com 72,7%); os que

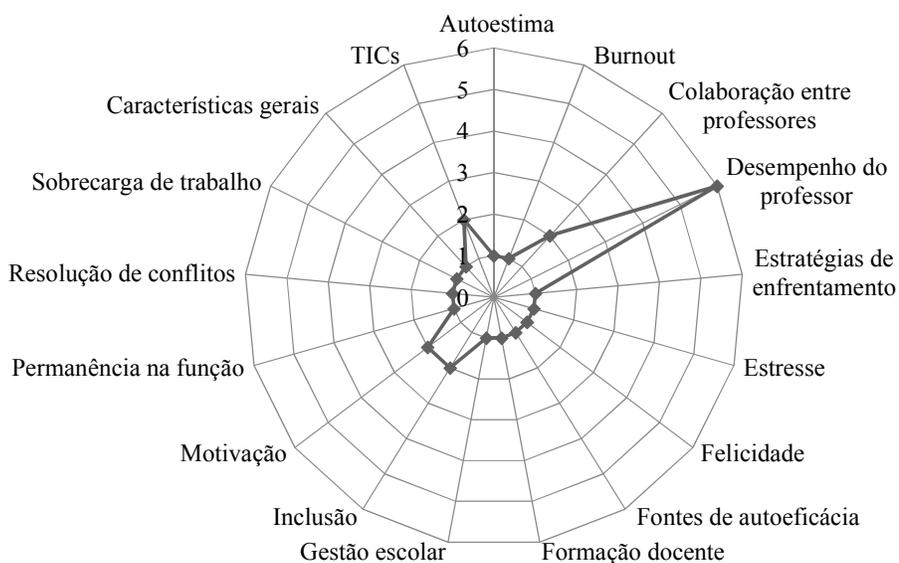
tratarem das duas categorias: autoeficácia e satisfação (IAOCHITE et al., 2011; GISMERO-GONZÁLEZ et al., 2012; CAPELO, POCINHO, 2014; CARLOTTO et al., 2015) simultaneamente alcançaram um total de 4 (quatro) com 18,2% e os que destacaram a categoria satisfação no trabalho (ANAYA NIETO, LÓPEZ-MARTÍN, 2015; RAMOS et al., 2016) incidiram 2 (duas) frequências ( de 9,1%).

Esses dados indicam que as pesquisas sobre a autoeficácia são mais frequentes considerando o campo da Teoria Social Cognitiva no Brasil. Percebe-se que a satisfação no trabalho, nessa perspectiva, ainda é uma categoria pouco explorada e os resultados dos estudos aqui apresentados sugerem a importância desse construto na vida profissional dos docentes.

#### 2.6.4 Artigos que investigaram exclusivamente a autoeficácia docente

Como visto, este foi o grupo categorial mais incidente. Ao aplicar o processo de codificação pela Análise de Conteúdo (AC), com o auxílio do *software* NVIVO 10, foi possível identificar 17 subcategorias associadas (Gráfico 3). A identificação destes termos aponta para fatores com os quais a autoeficácia tem sido mais pertinente e investigada em conjunto.

**Gráfico 3:** Subcategorias associadas à autoeficácia nos artigos investigados.



Fonte: **Ferreira (2017)**

Objetivou-se analisar as subcategorias mais frequentes, sendo necessário tomar como ponto de corte termos com frequência absoluta  $> 1$ , assim, os mais frequentes foram: (a) desempenho de professores ( $f=6$ ); (b) colaboração entre professores ( $f=2$ ); tecnologia de informação e comunicação (TIC) ( $f=2$ ); motivação ( $f=2$ ); inclusão ( $f=2$ ). O que é possível notar a partir do gráfico 3 que as demais subcategorias alcançaram frequência 1.

### ***Desempenho de professores***

O professor ainda é destaque no meio educacional por possuir importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem. As suas ações e práticas devem ser consideradas como fio condutor de conhecimento e sua formação tornar-se um dos elementos de orientação para suas ações, que culmina em desempenho excelente em sala de aula. Desse modo, essa subcategoria é a mais incidente e aparece em 6 (seis) estudos aqui encontrados. Entre os estudos que destacaram o desempenho docente relacionado à autoeficácia, indicaram que o docente pode ser influenciado por diferentes elementos que se entrelaçam em sua vida pessoal e profissional corroborando a ideia de que o desempenho docente, traduzido em suas ações pedagógicas, pode influenciar fortemente o processo ensino-aprendizagem (FERNANDÉZ, 2015).

Fernández-Arata (2008) estudaram a relação entre objetivos, estratégias de ensino, autoeficácia e desempenho docente em professores da educação primária de Lima Metropolitana. Participaram 313 professores, dos quais 224 do sexo feminino e 89 masculinos. Para medir a orientação para o objetivo do professor se utilizou a escala *Patterns of Adaptive Learning* (Padrões de Aprendizagem Adaptativa) (PALS, 1997, 2000), traduzida e adaptada por Lennia Matos (2005). Para medir as estratégias de aprendizagem e metacognição dos professores realizou-se uma adaptação do questionário *Motivated Strategies for Learning* (MSQL-1991) para estudantes, empregado por Lennia Matos (2005), este é um instrumento de autoavaliação. Quanto à medição da autoeficácia, valeu-se da escala de autoeficácia percebida entre os professores, construída por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Também, usou-se o questionário de autoavaliação do desempenho docente (Fernández, 2002), considerando as dimensões propostas por Valdés (2000b): a) Capacidades pedagógicas, b) Emocionalidade, c) Responsabilidade no desempenho de suas funções de trabalho, d) Relacionamentos interpessoais com seus alunos, pais, professores e comunidade escolar em geral e, por último, e) Resultados do seu trabalho educacional. Os resultados

indicaram uma relação positiva entre as variáveis, identificou-se ainda que o desempenho docente e os níveis de estratégias podem ser influenciados pela autoeficácia.

Paiva e Pereira Del Prette (2009) estudaram as crenças educacionais de professores para saber que práticas pedagógicas são desenvolvidas em sala de aula e de que forma isso pode impactar no aprendizado dos alunos. Fizeram parte da pesquisa 33 professoras que lecionavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental de nove escolas públicas de São Paulo. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário de avaliação de crenças do professor (QAC-P), que é composto por questões abertas e fechadas configurando-se em uma pesquisa mista. A pesquisa classificou dois grupos de professoras (facilitadoras e dificultadoras) em que as facilitadoras, sugerem que existe um processo extrínseco e influenciador que pode levar ao fracasso dos alunos e, por isso, os componentes do processo-ensino aprendizagem precisam ser avaliados, já as dificultadoras relacionam o fracasso aos alunos. Os resultados apontam o não reconhecimento fundamental do docente no processo ensino-aprendizagem, o que leva a contradição entre discurso e prática pedagógica. Os autores sugerem, ainda, investigações adicionais, visto que os discursos dos professores que se diziam capazes para desenvolver um trabalho colaborativo ao aprendizado dos alunos nem sempre era percebido na prática. Desse modo, a crença docente sobre sua capacidade parece que nem sempre está entrelaçada à sua prática, por isso, precisam ser avaliadas variáveis que possam explicar melhor esse fenômeno.

Castro-Carrasco et al. (2012) estudou a autoeficácia em docentes no início de carreira com o objetivo de verificar aspectos positivos e/ou negativos que podem comprometer o desempenho em sala de aula. Neste estudo, prevaleceu-se da entrevista como instrumento de coleta de dados com 4 (quatro) participantes com quem se realizou 12 entrevistas registradas por gravadores. O trabalho de Castro-Carrasco (2012) apresentou a importância do impacto conhecido como fenômeno “choque de realidade” nos quatro professores, o valor dado aos processos motivacionais e a importância da persuasão social, ou socialização profissional na inserção de professores.

Apablaza e Lira (2013) concretizaram uma revisão de literatura no que tange ao assunto autoeficácia em professores chilenos e constataram a escassez de estudos sobre o assunto demonstrando preocupação, visto que esse construto tem sido evidenciado como elemento importante para o desempenho docente e, por conseguinte, para o processo de ensino- aprendizagem. Além do que, pouco conhecimento sobre suas próprias capacidades para ensinar e desenvolver a aprendizagem nos estudantes entre os docentes é desconhecer um

fator transversal da pedagogia, por isso, Apablaza e Lira finalizam o estudo com uma síntese acerca de os sentimentos de autoeficácia nos professores.

Covarrubias e Lira (2015) investigaram o sentimento de autoeficácia e o desempenho docentes de professores chilenos em uma amostra com 544 professores devido à importância da prática pedagógica para o processo ensino-aprendizagem. Se usou como instrumento um questionário adaptado e traduzido *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen-Moran e Woolfolk (2001). O resultado deste estudo sugere que a experiência docente é um fator que auxilia significativamente as crenças de autoeficácia e, por conseguinte o desempenho dos professores.

Covarrubias-Apablaza e Mendonza-Lira (2016) desenvolveram estudo sobre crenças de autoeficácia docente em diferentes níveis de ensino, partindo da ideia de que a educação escolar deve promover o desenvolvimento intelectual dos alunos e a motivação intrínseca, desde que adquiram competências para que consigam desenvolvê-la o resto da vida. Participaram do estudo 544 professores chilenos da área urbana por nível de ensino (jardim da infância, primário e secundário) e administração. O estudo revelou diferenças de crenças de autoeficácia entre os docentes, mas não pela diferença de níveis e sim pelo tipo de gestão escolar. Percebe-se, com isso, que o nível de crença de autoeficácia docente pode estar relacionado a outros fatores que estão interligados à figura docente.

### ***Colaboração entre professores***

O trabalho em equipe pode contribuir com o crescimento do grupo a nível profissional e, em se tratando de docentes, o trabalho coletivo pode influenciar no ambiente escolar e no resultado do aprendizado dos alunos. Por isso, a subcategoria colaboração entre professores foi revelada em 2 (dois) estudos como contributo necessário em grupos de professores para o desenvolvimento de atividades criativas e dinâmicas que possam melhorar o fazer educativo.

O estudo de Silva e Silva (2015) sugere que a percepção da autoeficácia pode aumentar o interesse por obtenção de novos conhecimentos e a partilha de informação entre os grupos, melhorando relações de trabalho e oportunizando um trabalho mais produtivo dentro do espaço escolar. A pesquisa envolveu 82 professores de escolas do 2º e 3º ciclos de Portugal e foram utilizadas como instrumentos três escalas. Uma do tipo Likert para avaliar o envolvimento na prática, uma escala de medida do interesse pela colaboração, construída a partir de um questionário de Wade et al. (1994) e uma escala para avaliar as crenças de autoeficácia docente, tendo como base o instrumento *Teacher Self-Efficacy in Behavior*

*Management and Discipline Scale* (SEBM) desenvolvido por Emmer e Hickman (1991), o qual complementou a *Teacher Efficacy Scale* (TES) de Gibson e Dembo (1984), integrando o tema da gestão de sala de aula. Os principais resultados sugerem que os professores que se auto percebem como mais auto eficazes estão mais dispostos a colaborar. Isso significa que quanto mais elevado o nível de autoeficácia maior a tendência em desenvolver práticas colaborativas.

### ***Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)***

O uso de tecnologias está presente no cotidiano das pessoas, por isso, estabelecer uma estreita relação com esse tema é importante e necessário na vida dos docentes. Muito embora algumas escolas ainda não estejam providas de recursos tecnológicos, a clientela que a frequenta pode ter bastante intimidade com as novas tecnologias, tendo em vista que conhecer sobre o uso das tecnologias tornou-se indispensável para qualquer profissional. A inquietude ligada ao assunto proposto pode ser evidenciada em 2 (dois) estudos que relacionam a percepção de crenças docentes e o uso dos computadores para o ensino em sala de aula.

Bustos Navarrete (2012) examinou a relação entre cinco tipos de crenças docentes e o ensino com o uso de computadores para verificar qual tipo de crença tem sido mais efetiva nas atividades pedagógicas. Neste estudo, prevaleceu a amostra não probabilista de voluntários em que se dispuseram 112 professores de cinco estabelecimentos chilenos e o uso de questionários e escalas para obtenção dos dados. O autor destaca a importância da autoeficácia computacional e as crenças sobre a efetividade das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação para se compreender a frequência e variedade de uso de NTIC de professores. Os resultados desse estudo indicaram que o uso efetivo da tecnologia pelos professores depende de sua confiança, tanto no uso de computadores e quanto na aplicação de tecnologias em sala de aula.

Pedro e Piedade (2013) desenvolveram estudos sobre cursos de formação presencial em TIC's e o desenvolvimento da autoeficácia de professores pertinentes à utilização de computadores. Este trabalho foi desenvolvido com um grupo de 103 professores de uma escola pública do ensino básico e secundário Português onde se procurou analisar os efeitos da formação presencial na área das TIC especificamente, sobre o sentido de autoeficácia na utilização dos computadores e o índice de tecnologias arroladas durante as práticas docentes. Além disso, para a obtenção dos dados foi oportuno a construção de um questionário, que se moveu através da ferramenta online *googledocs*; os resultados sugerem que o curso presencial

influencia favorável e significativamente os níveis de utilização e o sentido de autoeficácia dos professores.

### ***Motivação***

A motivação é um estado emocional que pode ser gerado pela condição de bem-estar, proporcionada no local de trabalho. De fato, ela é uma condição essencial para o exercício de qualquer função profissional, mais ainda na função docente, que lida diariamente com a diversidade em um espaço micro. Assim, essa subcategoria foi evidenciada em 1 (um) estudo relacionado a autoeficácia docente.

Goya et al. (2008) desenvolveram este estudo a respeito de crenças de eficácia em professores de física do Ensino Médio relacionando-a ao nível de motivação dos alunos. A consequência deste estudo sugeriu que o nível de eficácia docente tem influenciado positivamente na motivação dos alunos para aprender física. Participaram da pesquisa 20 professores e 200 alunos do Ensino Médio e os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário e escala. O resultado mostra que as crenças de eficácia pessoal de professores unem-se positivamente com a motivação dos alunos. Pode-se dizer que as crenças de autoeficácia estão ligadas à motivação dos alunos e ao uso de estratégias pessoais de estudo. Portanto, os autores sugerem o uso de estratégias motivacionais no ensino de física, bem como novas pesquisas para ampliação do conhecimento na área.

### ***Inclusão***

Pensar em inclusão significa incluir todos e, no aspecto educativo, é tornar possível a permanência de alunos com suas diferenças, sejam de qualquer classe social, etnia, condição física ou intelectual em uma escola. Para isso, é importante proporcionar as condições básicas necessárias. No caso, a estrutura física do prédio, bem como a parte pedagógica precisam ser reavaliadas, o que exige também, nesse caso, a formação de professores e da equipe escolar de um modo geral (GLAT et al., 2007).

Conhecer o assunto é importante e necessário dentro do atual contexto educacional que torna obrigatório o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais. No caso da inclusão, são todas as crianças com deficiência ou não, mas que necessitem de atendimento especializado. Nesse sentido, evidenciou-se esta subcategoria em 2 (dois) estudos.

Sanini e Bosa (2015) investigaram as crenças de uma educadora sobre o desenvolvimento de seu aluno com autismo na educação infantil, para tanto, sua amostra foi

uma professora da rede privada de educação infantil e como técnica utilizou-se entrevista a partir de um questionário específico para realização da entrevista com questões semidirigidas e que apresentou como eixos norteadores: conhecimento sobre o autismo; sentimentos em relação ao trabalho; práticas utilizadas; percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como acerca de o apoio e/ou orientação. Os resultados mostraram que a aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno (crenças), por parte da educadora, tenderam a ser determinantes para a sua prática.

Segundo Dias (2017), são poucas as pesquisas que tratam de práticas inclusivas tendo como pressuposto o preparo docente para inclusão educativa. Por isso, desenvolveu estudo para avaliar a percepção docente a propósito de sua habilidade na efetivação dessas práticas. A amostra constitui-se com ajuda de 153 professores de vários agrupamentos do norte de Portugal. Para coleta de dados pessoais e profissionais utilizou-se um questionário sociodemográfico, como também a escala de autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012). Observou-se diferenças por causa de variáveis pessoais dos docentes como gênero, idade, habilitação, tempo de serviço, situação contratual, a formação e a experiência com crianças especiais, ao lado disso, averiguou-se que professores autoeficazes estão mais aptos às práticas inclusivas. O que sugere haver uma relação de proximidade entre as universidades e as escolas para aprimoramento dos docentes nas práticas inclusivas e avaliações contínuas em torno do trabalho desenvolvido.

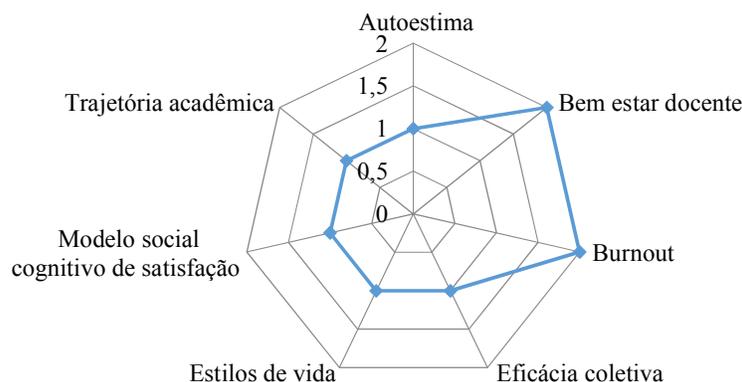
Nos estudos expostos evidenciou-se a referência dos docentes em relação à formação adequada para se desenvolver uma educação inclusiva de qualidade e, mais ainda, que as crenças de autoeficácia docente podem ser um contributo na formação desses profissionais para saber lidar com as situações adversas do cotidiano.

### **2.6.5 Artigos que relacionaram autoeficácia e satisfação no trabalho**

Os estudos encontrados nas bases de dados que apresentam as categorias autoeficácia e satisfação no trabalho, simultaneamente, somaram um total de 4 (quatro), um número pouco expressivo dessas categorias quando se tem como um dos critérios o embasamento da Teoria Social Cognitiva, no entanto, bastante significativo.

Nas categorias supracitadas, a variável bem-estar docente e burnout demonstraram maior frequência ( $f=2$ ) seguidos de autoestima, trajetória acadêmica, modelo social cognitivo de satisfação, estilo de vida e eficácia coletiva em que cada ( $f=1$ ). Isto pode ser visualizado pela matriz de codificação que resultou na imagem abaixo:

**Gráfico 4:** Subcategorias identificadas nos artigos que investigaram a autoeficácia e a satisfação no trabalho docente.



**Fonte: Ferreira (2017)**

### ***Bem-estar docente***

A subcategoria bem-estar docente foi frequente em 2 (dois) estudos que a evidenciam como necessária para o rendimento no trabalho. Assim, Capelo e Pocinho (2014) analisaram a influência da autoeficácia na satisfação profissional ou bem-estar de professores portugueses. Esse estudo tomou como amostra 327 professores do primeiro ciclo básico (que trabalhavam com alunos dos 6 aos 10 anos) os quais responderam a um questionário de satisfação no trabalho para professores, uma escala de autoeficácia dos professores e um questionário de dados sociodemográficos e profissionais. Os resultados ratificaram que a autoeficácia instrucional aumenta a percepção na relação com a profissão, no entanto, diminui a percepção na relação interpessoal. Percebe-se, dessa forma, que a autoeficácia pertinente à satisfação no trabalho, apesar de melhorar a percepção docente na profissão, ainda precisa ser analisada por outros ângulos e contextos que envolvem o todo educativo.

Iaochite et al. (2011) interligou a autoeficácia docente com a satisfação pessoal e a disposição em continuar na atividade de ensino. Desse modo, verificou-se que a disposição para continuar na docência pode estar atrelada à autoeficácia e à satisfação pessoal ou ao bem-estar docente a ser um fator motivador dentro desse processo ensino-aprendizagem. A amostra do tipo não-probabilística foi composta por 220 professores de Educação Física de escolas públicas e privadas, de ambos os sexos e a faixa etária média foi de 25,4 anos. Empregou-se o

uso de um questionário de caracterização do participante e de sua atividade docente, composto por questões fechadas e relativas à idade, ao sexo, ao tempo de docência e ao tipo de escola. O resultado mostrou que professores com alta satisfação pessoal com a docência mostraram-se mais auto eficazes para lidar com situações do cotidiano escolar e, por conseguinte, o estimula a continuar na docência. Logo, a satisfação pessoal ou bem-estar docente ajuda em contribuir com a autoeficácia que, por sua vez, colabora com a qualidade no trabalho educativo.

### ***Burnout***

O Burnout é uma síndrome desenvolvida a partir de situações estressantes no local de trabalho (CARLOTTO et al., 2015). É um assunto bastante discutido e, um problema, que tem se ampliado no contexto educacional. Por isso, a necessidade de aprofundamento e reflexão sobre o assunto é essencial para a melhoria da qualidade de vida dos professores (SILVA et al., 2008). Apesar da evidência deste assunto em muitos estudos (CARLOTTO, 2002; SOUSA et al., 2009; DÍAZ BAMBULA et al., 2012), poucos apareceram relacionados a professores da Educação Básica e a Teoria Social Cognitiva. Assim, nesta busca, a frequência desta subcategoria esteve presente em 2 (dois) estudos.

Em suas análises, Carlotto et al. (2012) objetivam avaliar se a autoeficácia funciona como variável mediadora entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões do burnout. Para isso, utilizaram como instrumento de coleta de dados, o questionário para avaliação da síndrome de burnout, versão para professores, a escala geral de autoeficácia e a subescala de sobrecarga laboral da organização *Stress Questionnaire*. Participaram da pesquisa 982 professores de escolas públicas e privadas e a implicação deste estudo sugere a necessidade de intervenções para o desenvolvimento da autoeficácia em professores como meio de prevenir ou reabilitar da síndrome do Burnout.

Gismero-González et al. (2012) mostram em seus estudos as situações de estresse, às quais são expostos os docentes, podem pôr em jogo seu bem-estar psicológico. Sendo assim, são oferecidas estratégias de enfrentamento cognitivo que possam neutralizar essas situações de estresse. Desse modo, este estudo analisa essas estratégias com a autoeficácia e as variáveis de trabalho. E, valeu-se como instrumento para coleta um questionário para avaliar três diferentes tipos de estressores em uma amostra de 413 professores de escolas públicas e privadas. Os resultados implicam intervenções para prevenir o estresse a nível educativo, bem como melhorar o local de trabalho, desenvolver formações que auxiliem a prática cotidiana e auxiliem os docentes a perceberem-se mais eficazes.

A codificação dos objetivos dos estudos relacionados à categoria “satisfação no trabalho e autoeficácia” resultaram em variáveis que podem sofrer influência desses construtos. Em se tratando dos estudos aqui apresentados, bem-estar docente e burnout demonstraram cada ( $f=2$ ) de incidência, seguidos de autoestima, trajetória acadêmica, estilo de vida e eficácia coletiva que apresentaram ( $f=1$ ) cada. É importante salientar que o percentual aqui proporcionado quanto aos resultados seja referente aos objetivos dos estudos sobre autoeficácia ou sobre autoeficácia e satisfação, ao mesmo tempo, referem-se às incidências de variáveis nos artigos e nunca ao número de artigos encontrados para esta análise.

### ***Estudos que investigaram exclusivamente a satisfação no trabalho docente***

Os estudos com base na Teoria Social Cognitiva cujo foco é a satisfação no trabalho ainda são escassos na literatura da área, porém os trabalhos desenvolvidos sobre o assunto avaliam essa categoria partindo de aspectos cognitivos e afetivos; nas buscas apareceram apenas 2 (dois) estudos e é uma categoria que pode estar diretamente relacionada às percepções sobre a profissão, as crenças e a atuação em sala de aula dos docentes. Anaya Nieto e López-Martín (2015) estudaram a satisfação no trabalho de professores da educação secundária, com o intuito de avaliar a satisfação no trabalho dos docentes. A pesquisa contou com uma amostra de 2943 professores de escolas públicas distribuídas por todo país e os dados foram coletados pela pesquisa Procedimento (uma versão online da escala de satisfação no trabalho) — versão professores (ESL-VP). Os resultados indicaram que os professores, de modo geral, apresentam satisfação média, no entanto, com grande discrepância em relação às dimensões que as proporcionam. Isto significa que a satisfação não provém de um único fator motivador.

O estudo desenvolvido por Ramos et al. (2016) busca identificar fatores abrangentes à satisfação no trabalho e à eficácia coletiva docente. Nesta pesquisa, aproveitou-se o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST) de Duffy e Lent (2011) que utiliza um grupo de variáveis para explicar a satisfação do professor. Nesta pesquisa, a contribuição de participantes contou uma amostra de 495 professores de uma rede privada de ensino. Os resultados indicaram que as crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva) não têm efeito direto, senão apenas indiretos, sobre a satisfação no trabalho docente; outros fatores, como os econômicos, podem estar mais relacionados. O resultado deste estudo discordou da literatura que trata do assunto, isso pode, no entanto, alertar pesquisadores em educação que não se pode dar como finito um único resultado. Em se tratando de seres humanos, vários são

os fatores que contribuem para sua percepção sobre os acontecimentos. O sujeito não está isolado e vive numa relação de reciprocidade triádica (BANDURA, 2008) entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais em rápidas e constantes mutações.

A revisão sistemática expôs o panorama de estudos em língua portuguesa e de espanhola dos últimos dez anos relacionados ao tema da autoeficácia e da satisfação no trabalho de professores da Educação Básica, subsidiados pela Teoria Social Cognitiva. Os resultados revelaram várias subcategorias associadas aos constructos supracitados, por isso, a importância de se avaliar o contexto educativo ao qual os docentes estão inseridos.

Em relação às subcategorias arroladas tanto à autoeficácia quanto à satisfação no trabalho foram reveladas: bem-estar docente e burnout, o que mostra que a associação entre essas categorias pode contribuir com a qualidade de vida dos docentes, visto que conduz ao bem-estar e que, por sua vez, evita problemas que possam levar ao Burnout. A literatura apresentou como importante subcategoria relacionada a autoeficácia o desempenho docente e revela que o docente precisa acreditar em suas capacidades para desempenhar suas funções com mais qualidade. Os estudos alusivos somente para a satisfação no trabalho docente ainda são bastante escassos, por esse motivo foram encontrados apenas dois, mas significativos quanto ao resultado que apresentaram, porque revelam um construto importante para a motivação, resiliência, bem-estar entre outros fatores que contribuem com a vida pessoal e profissional dos docentes. Portanto, são resultados que precisam ser considerados e analisados no interior dos cursos de formação docente.

## 3

**DELIMITAÇÃO E RELEVÂNCIA DO ESTUDO**

Estudar a figura docente e suas percepções é uma maneira de compreender o processo pelo qual são desenvolvidos os atos educativos. Sabe-se que o docente representa papel de destaque por se tratar de um mediador do conhecimento e, portanto, suas crenças podem influenciar o processo ensino-aprendizagem (IAOCHITTE, 2014). Em se tratando de docentes, deve-se considerar todos os elementos envolvidos que podem, de certo, se efetivar em suas ações e percepções (IAOCHITTE et al., 2011). Nestas condições, buscou-se apoio da Teoria Social Cognitiva para subsidiar o estudo, visto que considera as mudanças ininterruptas e de reciprocidade entre fatores pessoais, comportamentais e o meio ambiente. Como elemento central a essa teoria tem-se a ‘autoeficácia’ concebida como a crença sobre si em realizar com sucesso determinada tarefa (BANDURA, 1994), pois é a percepção pessoal sobre sua inteligência e suas capacidades, independente de as ter ou não, mas acreditar e confiar que tem (PAJAREZ, OLAZ, 2008). No caso de professores, é a crença em desempenhar as atividades docentes com sucesso. Além disso, a autoeficácia exerce influência preditora nos docentes dotando-os de motivação para o enfrentamento da diversidade presente em sala de aula (IAOCHITTE, 2014). Assim, as ações do docente, podem ser um motivador para a adesão dos alunos a propostas pedagógicas inovadoras com vistas a construção de novos conhecimentos.

Outro importante fator a ser verificado é a satisfação no trabalho, por ser um construto que ainda apresenta escassez em estudos quando embasados pela Teoria Social Cognitiva, de acordo com levantamento demonstrado anteriormente. No entanto, a satisfação no trabalho é revelada por efeitos mediadores como bem-estar físico e psicológico que podem trazer novas perspectivas em relação à profissão e, conseqüentemente, às ações em sala de aula (PEDRO, 2011).

A autoeficácia e a satisfação no trabalho estão diretamente conectadas influenciando-se mutuamente (RAMOS, 2015) e a associação dessas categorias pode contribuir significativamente com a vida dos docentes, as relações interpessoais no espaço de trabalho, tanto quanto com a formação dos alunos. Diante das evidências apresentadas por vários estudos concernentes a influência dessas categorias, surgiu o interesse em estudar um grupo em particular — os professores-alunos do curso de Pedagogia do Parfor da Universidade Federal do Pará.

Com o advento das Políticas voltadas para a formação docente, surgiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com a proposta de formar professores de escolas públicas em exercício (GATTI, 2011). Essa política fez emergir entre os docentes sem graduação o desejo de estudar novamente e melhor se preparar para o exercício docente, isto é, qualificar teoricamente a prática educativa. Para contemplar esse público específico, o Parfor realiza suas atividades nos períodos de férias escolares da rede regular de ensino e, desse modo, os professores em exercício podem exercer a função de alunos, sem prejudicar as aulas regulares dos alunos do Ensino Fundamental.

Tendo em vista que a questão que norteia o estudo é a seguinte: Qual a relação entre autoeficácia e satisfação no trabalho em professores-alunos de pedagogia (PARFOR), considerando a díade teoria e prática educativa? Essa questão toma como base a compreensão de que díade é um par e, sua existência, depende de cada uma das partes. Sendo assim, cada elemento que forma a díade, não contempla o objetivo desse par, de forma isolada, pois para existir precisa-se de ambos (SIMMEL, 1976). Considerando-se, desse modo, a relação conceitual e de aplicação prática desses dois elementos indivisíveis quando se trata da formação de professores. Por isso, “teoria sozinha pode levar à ausência de perspectivas de intervenção”. Em outro sentido, uma prática com ausência de uma “reflexão teórico-crítica pode não servir como insumo à produção de uma epistemologia pedagógica” (NASCIMENTO; FIALHO; HETKOWSKI, 2007, p. 73).

Pode-se fazer a analogia dizendo que o bom ensino resulta tanto da teoria quanto da prática. Neste caso, a díade teoria e prática deve ser integrada no contexto de formação posto que há uma complementariedade entre ambas. Entende-se que o processo de formação de qualidade se efetiva pela relação entre teoria e prática, para tanto, Gomes (2013) afirma que não existe prática sem teoria.

A teoria, portanto, é uma elaboração formal para a prática a partir da prática. E, a prática planejada, intencional, como é o ato pedagógico, é uma prática teorizada, voltada para determinados fins (FRANCO, 2016). Isso não quer dizer que a prática reproduza a teoria em sua expressão formal e, inversamente, que a teoria possa construir práticas totalmente como foram planejadas. Pois, apesar de planejadas, as práticas, são imprevisíveis (FRANCO, 2015), principalmente na complexidade do fazer educativo efetivado em uma sala de aula repleta de diversidades.

Na tentativa de compreensão dos aspectos relacionados ao fazer docente juntamente aos processos de formação pedagógica, estabeleceu-se o objetivo geral que é analisar a autoeficácia docente e a satisfação no trabalho dos professores em Formação no PARFOR. Na

busca de alcançar o objetivo geral da pesquisa, quatro objetivos específicos foram estabelecidos, que são: a) Levantar as percepções sobre a autoeficácia de professores-alunos; b) Verificar as percepções sobre a satisfação no trabalho docente e; c) identificar as relações entre a autoeficácia e a satisfação no trabalho e suas influências na prática pedagógica; d) identificar as contribuições do curso de pedagogia — PARFOR — para o desenvolvimento das crenças pessoais positivas e da satisfação no trabalho. Ao contemplar os objetivos propostos, pode-se contribuir com proposições para a melhoria do curso tomando por base as percepções dos professores-alunos do PARFOR.

Um estudo dessa natureza pode evidenciar a ocorrência de possíveis alterações significativas na prática pedagógica e da forma pela qual as alterações se dão; por isso, expressar a motivação de ingresso e perspectivas em relação ao curso e qual a percepção docente sobre autoeficácia e satisfação no trabalho pode concorrer para uma contribuição teórica, que auxilie, de modo geral, para se avaliar o tipo de programa de capacitação ofertado aos professores.

Considerou-se esta pesquisa relevante em dois níveis, a saber: (a) prático-institucional e (b) acadêmico. Acerca de nível prático institucional entende-se que os estudos desenvolvidos nesta proposta poderão possibilitar a avaliação da percepção dos participantes da pesquisa (professores-alunos) no que concerne as suas crenças de autoeficácia e a satisfação no trabalho associado à sua prática pedagógica, bem como ao curso de formação — PARFOR. Outrossim, é um estudo que pode promover a reflexão sobre crenças e sentimentos relacionados ao local de trabalho para compreensão sobre os avanços e recuos pelos quais o processo ensino-aprendizagem tem passado. Por meio disso, pode-se verificar os limites e as possibilidades acadêmicas no processo de formação docente pelo curso do Parfor/UFPA. Acredita-se que tais reflexões poderão ser convertidas em propostas de melhorias na formação e na prática docente neste contexto. Entende-se ainda que os achados deste estudo poderão indicar caminhos para a busca do bem-estar e da satisfação no trabalho dos participantes envolvidos.

Em nível acadêmico, defende-se que esta pesquisa pode contribuir com a educação, pois os estudos de Teoria Social Cognitiva são recentes na área educacional, em especial, no Brasil. A visão sobre o comportamento do sujeito se abre a cada contexto ao qual este é exposto. O ser humano pode influenciar, mas também é influenciável. Essa dinâmica direciona para uma visão de um sujeito que pode conduzir sua vida, controlando e autorregulando ações em prol de seus objetivos (BANDURA, 2000; 2001), minimizando ou superando os efeitos gerados por problemas contextuais. Nesse sentido, tem-se os

professores-alunos do Parfor inseridos neste campo de estudo. Ressalta-se que na revisão sistemática efetivada e apresentada no Capítulo 3 não foram identificados estudos com a Teoria Social Cognitiva neste contexto, sendo assim esta proposta pode representar importante contribuição para este campo de conhecimento, ampliando as discussões envolvendo contextos diferentes.

Enquanto fonte acadêmica este trabalho ainda é novidade nos bancos de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED - UFPA). Foi verificado, através de buscas no diretório do referido programa um total de 378 estudos dos quais 81 são teses e 297 são dissertações. Notou-se que ainda há poucas pesquisas referentes ao Parfor, haja vista que do levantamento realizado podem ser identificados 7 (sete) estudos entre teses e dissertações, ou seja, apenas 1,9% referente ao total. Estes dados são advém da busca feita no período de 2005 ao período de 2017. Abaixo, os quadros 9 e 10 caracterizam o material encontrado, no qual se pode visualizar título, ano da obra, palavras-chave, autor e orientador.

O **quadro 9** apresenta 4 (quatro) dissertações e o **quadro 10**, indica 3 (três) teses que abordam o Parfor, porém nenhum desses estudos trata sobre autoeficácia e satisfação no trabalho embasados pela Teoria Social Cognitiva (TSC), ou mesmo trata de qualquer construto envolvendo esta Teoria. Considera-se que esta perspectiva teórica de origem psicológica ainda é pouco explorada ou pouco aplicada na região norte do Brasil (RAMOS, 2015,) e que, por isso, esteja ausente das pesquisas acadêmicas neste programa. Logo, este estudo aponta para uma outra perspectiva, ainda não explorada neste meio acadêmico. É uma proposta que pode contribuir na área educativa devido às possibilidades de ação positiva com vistas ao bem-estar físico e psicológico que podem se desenvolver entre os docentes (COUTO, 2012).

Apesar do estudo se limitar a um grupo específico (professores-alunos do Parfor), abre novas alternativas para que futuras pesquisas voltem seu olhar para outros grupos que direta ou indiretamente possam estar ligados ao fazer educativo. Nesse sentido, é válido lembrar que a educação é ampla, muito embora se culmine em um espaço micro, sofre as ações do meio. Posto que, contemplar diferentes aspectos é importante e necessário para melhor compreensão de um processo mais amplo. O que pode incitar novas pesquisas diretamente ligadas à formação e à prática de professores que considerem estas categorias como elementos de apoio.

As dissertações apresentadas no **quadro 9** estão relacionadas ao contexto do Parfor e os elementos que envolvem o programa de formação a nível superior. Assim, tem-se o estudo de Nascimento (2012) cujo foco principal é o programa Parfor enquanto política pública para

formação continuada. O estudo de Brito (2013) faz uma relação do Parfor com outros programas de formação coordenados pela UFPA. Santos (2015) desenvolve seu estudo mostrando os limites e possibilidades do Parfor-UFPA na visão dos egressos. Freitas (2017) fala da formação em serviço no contexto do Parfor e quais suas implicações para a prática pedagógica.

**Quadro 9:** Caracterização das dissertações do diretório do PPGED envolvendo o PARFOR.

BANCO DISSERTAÇÕES DO PPGED- UFPA					
	TÍTULO	ANO	P.CHAVE	AUTOR (A)	ORIENTADOR(A)
1	A Expansão Da Educação Superior E O Trabalho Docente - Um Estudo Sobre O Plano Nacional De Formação De Professores Da Educação Básica (Parfor) na Ufpa	2012	Expansão da educação superior. Plano nacional de formação de professores da Educação Básica. Trabalho docente universitário	Denise de S. Nascimento	Prof. Dr. <sup>a</sup> Vera Lúcia Jacob Chaves
2	O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará	2013	Educação do campo, educação superior, acesso, democratização do ensino	Márcia Mariana B. Brito	Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
3	Possibilidades e limites no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor	2015	Parfor. Formação docente. Egressos. Atuação profissional	Jennifer Susan Webb Santos	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ney Cristina Monteiro de Oliveira
4	A formação em serviço no curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do Parfor	2017	Formação em serviço. Parfor. Política de formação de professores. Prática pedagógica.	Amanda Caroline Soares Freires	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Arlete M <sup>a</sup> Monte de Camargo

São estudos que tem a formação de professores como elemento norteador para a compreensão do programa Parfor. Os autores buscam analisar as ideias subjacentes ao tipo de

formação oferecido aos professores em serviço e possibilidades para que esse tipo de formação seja visto a partir de suas descobertas.

O quadro 10 faz uma descrição dos achados a respeito de teses no banco de dados do PPGED-UFPA.

**Quadro 10:** Caracterização das Teses (doutorado) do diretório do PPGED sobre o PARFOR.

BANCO DE TESES DO PPGED- UFPA					
	TÍTULO	ANO	P.CHAVE	AUTOR (A)	ORIENTADOR(A)
1	Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do Parfor-pedagogia campus de Bragança/Ufpa	2014	PARFOR. Tramas de subjetivação. Currículo. Formação de professores. História.	Leandro P. R. Júnior	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Flávia Cristina Silveira Lemos
2	O Ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo Parfor/Pedagogia/Ufpa	2014	Ensino de ciências naturais. Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências. Pedagogia. Professores em formação. Formação de professores.	Sonia M <sup>a</sup> M. Oliveira	Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
3	A resignificação da prática de leitura dos graduandos do curso de Letras Parfor - Ufpa: território de formação, subjuntividade e horizonte social do leitor	2016	Rede de significados. Território de formação do leitor. Subjuntividade do leitor. Horizonte social do leitor. Curso de letras Parfor/ufpa.	Márcio Oliveiros Alves da Silva	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Laura M <sup>a</sup> S. de A. Alves.

As teses encontradas nas buscas somam um total de 03 (três), conforme o quadro 10. Esses estudos tratam de temas mais específicos, evidenciando que um tema não está isolado e pode ser explorado dependendo do contexto ou da variável que se deseja compreender. O estudo de Júnior (2014) trata de uma análise das práticas discursivas sobre o curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Campus Universitário de Bragança — Universidade Federal do Pará (UFPA) à luz de

Foucault. O objetivo foi problematizar o currículo elaborado pelo campus visando percebê-lo em sua articulação com determinadas urgências de formação e de regulação de professores. O estudo de Oliveira (2014) tem como foco compreender o Ensino de Ciências Naturais em escolas públicas da região metropolitana de Belém, a partir das concepções e das práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de Silva (2016) tem como finalidade compreender a ressignificação dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência do Leitor.

Como foi exposto sobre os trabalhos desenvolvidos tanto nas dissertações quanto nas teses encontradas até o momento, nenhum tema abordado relacionou-se com a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Portanto, um estudo cuja base tenha a teoria supracitada pode trazer um novo olhar e importantes contributos para a formação de professores.

## 4

**METODOLOGIA****4.1 Natureza do trabalho**

Neste estudo, optou-se por uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) de natureza exploratória e descritiva. A opção pela abordagem mista se deu pelo fato de possibilitar diferentes formas de descrição dos dados coletados, enquanto elementos que se complementam (RAMOS, 2015). Este tipo de metodologia combina elementos emergentes predeterminantes tanto de uma abordagem quanto de outra, bem como contempla diferentes técnicas que ampliam as possibilidades de análise sobre os dados obtidos (DAL-FARRA; LOPES, 2013). Essa é uma forma de contemplar possíveis deficiências ou pontos não esclarecidos desses métodos quando estudados de forma isolada (FLICK, 2009).

Esta proposta de trabalho configura-se como exploratório pela busca e aprofundamento sobre um assunto, ainda pouco explorado. Segundo Raupp e Beuren (2006), aprofundar conceitos pouco explorados é importante para dar respostas mais satisfatórias na pesquisa. É uma maneira, também, de encontrar subsídios que lhes auxiliem a obter resultados objetivados junto à população investigada (TRIVIÑOS, 1987).

A associação do estudo descritivo ao exploratório pode contribuir pelas suas características para aprimoramento do estudo. Este estudo exige a sistematização da pesquisa de forma a delimitar métodos, técnicas e teorias que orientem a coleta e a interpretação dos dados (TRIVIÑOS, 1987). Além do que, pode proporcionar a visão no que concerne ao grupo estudado, o contexto ao qual estão inseridos, suas características, seus problemas, seus valores, entre outros presentes que sejam relevantes.

**4.2 População e Amostra****4.2.1 População**

A população investigada, foram professores em formação pelo Parfor/UFPA nos Campi universitários de Abaetetuba, Belém e Cametá. Esses polos foram escolhidos por ofertar o curso de Pedagogia e pela facilidade de acesso da pesquisadora. As turmas são formadas por professores-alunos que residem na sede onde funciona o polo e em localidades próximas. É um grupo de professores que atua em sistemas educacionais que apresentam diferentes realidades de acordo com as características da organização municipal.

O polo Abaetetuba, até a data da pesquisa, possuía 5 (cinco) turmas de pedagogia com 195 alunos matriculados na sede, dentre as quais apenas 2 (duas) entravam no critério de

inclusão para este estudo, com o total de 75 discentes que representa 38,5% do montante mencionado. Esse polo funciona nas seguintes localidades com o curso de Pedagogia: Abaetetuba; Acará; Bujaru; Muaná; Tomé Açu; Tucuruí. Não houve oferta de turmas para o Campus de Abaetetuba nos anos de 2016 e de 2017.

O polo Belém, localizado na cidade de Belém do Pará, recebe alunos de várias localidades. O funcionamento da maioria dos cursos é efetivado na Universidade Federal do Pará, no entanto, com algumas turmas no interior do Estado; é um polo que oferta vários cursos, dentre os quais Pedagogia. As turmas que entraram no critério de inclusão foram 2 (duas) que estavam em funcionamento na UFPA-Belém e somavam um total de 80 alunos.

O polo Cametá funciona nas seguintes localidades: Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Bagre. Pedagogia, História, Letras (Língua Portuguesa), Ciências Sociais, Matemática, Teatro, Filosofia e Ciências Biológicas (2ª Licenciatura). As turmas de Pedagogia, de acordo com o critério de inclusão, que puderam participar da pesquisa, estavam em desenvolvimento na cidade de Limoeiro de Ajuru com 2 (duas) turmas e 40 alunos cada uma delas, somando um total de 80 alunos.

#### **4.2.2 Amostra**

Neste estudo tem-se duas amostras, tomando por base amostragem não-probabilística por conveniência: a) Fase 1 — uma amostra maior (87) para explorar dados e técnicas quantitativas; b) Fase 2 — outra amostra menor (6) para explorar dados e técnicas qualitativas. “A amostra não probabilística permite o “acesso a um conhecimento detalhado e circunstancial da vida social” (POUPART et al., 2012, p. 139). Além disso, esse foi o caminho viável para o desenvolvimento da pesquisa. Reconhece-se que em virtude da técnica de amostragem escolhida não será possível realizar uma generalização objetiva dos resultados, entretanto, compreende-se que as conclusões construídas poderão apontar para uma generalização argumentativa, indicando aspectos que seriam factíveis para circunstâncias específicas (GUNTHER, 2006).

Para a amostra referente à Fase 1, 6 (seis) turmas entraram no critério de inclusão (4º e 5º períodos) somando um total de 235 alunos matriculados dos três polos (Abaetetuba, Belém e Cametá). Desse montante, participaram 87 professores-alunos, que representa 37% do total. Dos que aderiram à pesquisa, tem-se 74,7% mulheres e 25,3% homens do curso em Pedagogia Parfor/UFPA dos polos mencionados. Considerando a distribuição por cidade, há em Abaetetuba 18 professores (as), em Belém 42 e em Cametá 27; e, como não será realizado

um estudo comparativo entre as cidades não se deu a necessidade de pareamento do quantitativo dos participantes.

O delineamento dos participantes na Fase 1 ocorreu por meio dos seguintes critérios de inclusão: (a) professores-alunos regularmente matriculados no curso de pedagogia PARFOR; (b) que estejam cursando o 4º período ou o 5º período do curso, equivalentes ao 4º e 5º semestres respectivamente, decidiu-se estabelecer este ponto de corte porque era necessário que já estivessem mais apropriados à vida acadêmica e que pudessem avaliar o antes e o depois da entrada no curso; c) disponibilidade em participar da pesquisa. Todavia, é importante esclarecer que se optou por não trabalhar com alunos concluintes em função de que eles já não estavam mais frequentando a universidade em massa, apenas em orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com presenças esporádicas. Essas condições dificultaram o acesso ao grupo como um todo.

Para a Fase 2, foram estabelecidos 5 critérios básicos de inclusão: 1) estar cursando Pedagogia — PARFOR; 2) estar atuando na Educação Básica e, 3) estar no 4º período ou 5º período do curso; 4) estar regularmente matriculado (a); 5) ter disponibilidade para participar de entrevistas. Decidiu-se estabelecer uma representatividade por polo, apesar de não ser uma pesquisa comparativa, para levantar também as incursões contextuais. Dessa forma, definiu-se um total de 6 (seis) participantes sendo 2 (dois) do polo Belém, 2 (dois) do polo Abaetetuba e 2 (dois) do polo Cametá. Ressalta-se que os dados desta fase também já foram coletados.

#### **4.3. Procedimento de coleta**

Inicialmente, foi necessário o contato com os coordenadores dos polos supracitados para investigação para solicitar autorização ao acesso aos locais de pesquisa. A coleta foi realizada em duas fases: 1) de cunho quantitativo e 2) de cunho qualitativo.

Os procedimentos e instrumentos utilizados na **FASE 1** — fase de coleta de dados mais quantitativos foi utilizado como instrumento de coleta de dados questionário de caracterização (APÊNDICE 1) com todos os participantes com perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas pedem respostas sobre idade, sexo, escola em que trabalha, qual o período no curso pelo Parfor, tempo de serviço, série em que leciona, tempo de serviço, jornada de trabalho, quantidade de alunos na turma, infraestrutura do prédio e local de trabalho. Com as questões abertas levantaram-se dados sobre as percepções alusivas à estrutura da escola, o motivador para a entrada no curso pelo Parfor e o que se espera do curso.

Além disso, foram aplicadas escalas do tipo *Likert* em torno das crenças dos docentes (Anexo 4), que foi utilizada com o objetivo de identificar a percepção dos professores em relação à autoeficácia docente. A versão longa dessa escala possui 24 itens e a versão curta foi traduzida e adaptada por Guerreiro Casanova e Azzi (2013) com 12 (doze) itens cujas alternativas variam de “nada capaz” (1) a “muito capaz” (10), com consistência interna de 0,950. Aplicou-se ainda a escala de satisfação no trabalho (JUDGE, LOCKE, DURHAM & KLUGER, 1998), validada nacionalmente por Azzi, Ferreira e Casanova (2016) com 5 (cinco) questões a respeito da satisfação no trabalho que variam de “discorda fortemente” (1) e “concorda fortemente” (7), obtendo consistência interna de 0,793 (ANEXO 5). O objetivo do uso da escala de satisfação foi o de verificar o nível de satisfação dos docentes-alunos no local de trabalho. Para o uso dessas escalas, optou-se pela necessidade de solicitar a autorização (Anexo 6) das pessoas responsáveis.

Nessa fase, a aproximação inicial transcorreu-se com o polo Belém onde houve apresentação para as turmas de pedagogia sobre o projeto e a intenção da pesquisa e qual seria a participação deles. Desse modo, explicou-se sobre a estrutura dos instrumentos de coleta para que se apropriassem um pouco sobre o instrumento ora empregado e para esclarecer dúvidas. Todos os instrumentos são autoexplicativos e foram aplicados coletivamente.

Antes de iniciar a coleta, foi distribuído junto com o material um termo de consentimento a ser assinado por todos, para que os dados coletados pudessem ser usados na pesquisa; na distribuição do material a colaboração de alguns bolsistas proporcionou um melhor desenvolvimento do trabalho. O segundo polo a ser investigado foi o de Abaetetuba onde se seguiu o protocolo de coleta, no entanto, sem auxílio de bolsistas. O terceiro e último polo a ser investigado foi o de Cametá, com turmas de pedagogia (dentro do critério de inclusão) funcionando na cidade de Limoeiro do Ajuru. Lá, foi apresentado o trabalho, no entanto, as coletas só poderiam ser feitas no intervalo das aulas. Havendo o imperativo de se dispor de dois dias para conseguir alcançar um número maior de participantes. A intenção consistiu em distribuir e receber os questionários no mesmo dia para evitar extravio de material ou esquecimento de alguns dos professores-alunos.

Na **FASE 2**, os participantes que se disponibilizaram a se integrarem em mais de uma etapa da pesquisa, registraram seus telefones para contato posterior e agendamento da entrevista. Ressalta-se que os professores que concederam entrevistas dos polos de Abaetetuba e Cametá no mesmo dia da efetivação da coleta dos questionários devidamente preenchidos. Assim sendo, entrevistas posteriores aconteceram apenas com alunos-professores do polo Belém. Esta fase da pesquisa é caracterizada de cunho qualitativo.

Para melhor compreender a percepção docente concernente à autoeficácia e à satisfação no trabalho, tornou-se fundamental a ocorrência de entrevistas com alguns dos participantes. O roteiro de entrevista (APÊNDICE 2) possui 7 (sete) perguntas no bloco I sobre autoeficácia docente, e 11 (onze) no bloco II, sobre satisfação no trabalho docente. Elaborou-se um roteiro com base nas escalas de autoeficácia e satisfação no trabalho utilizadas na Fase 1, de modo a dar mais subsídios para compreensão ligado ao assunto. Destaca-se que antes da aplicação dos instrumentos, efetivou-se um pré-teste para aperfeiçoamento da coleta de dados e do roteiro de entrevista com 3 (três) pesquisadores da Teoria Social Cognitiva.

#### **4.4 Questões éticas**

Para a efetivação da pesquisa foram necessários alguns procedimentos que antecederam o processo da pesquisa. A princípio, foi necessário a obtenção de permissão pelas autoridades competentes para se dar início a coleta de dados no local proposto. Assim, foi feita a solicitação por meio de telefone a fim de conseguir autorização e liberação para a realização da pesquisa nos polos que seriam investigados. Após a liberação, agendou-se um dia para a coleta de dados. Antes de iniciar a coleta, houve a necessidade de ser esclarecido o objetivo do estudo e, logo em seguida, a apresentação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE 3), momento no qual se esclareceu sobre a liberdade em aderir a pesquisa ou não. Este termo apresenta a pesquisa e deixa transparente sobre o papel de quem participa, bem como a garantia do anonimato dos informantes, sempre visando o melhor para pesquisa (não-malefícios). Após a aceitação da turma, foi distribuído o questionário de caracterização com as escalas mencionadas anteriormente para preenchimento pelos participantes adequadamente.

O termo de consentimento foi impresso em duas vias (uma para o pesquisador e a outra para os participantes). Nele constam as assinaturas dos envolvidos no estudo. É um documento comprobatório que viabiliza a utilização dos dados fornecidos pelos participantes e poderá servir para prestar quaisquer esclarecimentos das possíveis dúvidas relativas aos aspectos éticos-legais (justiça). Todos esses procedimentos foram aplicados, enquanto elementos subsidiadores que compõem esta pesquisa.

A pesquisa visa alcançar determinados objetivos e é por essa razão que o trato em relação aos participantes é igual; visto que isso não trará qualquer tipo de benefício de forma direta. No entanto, a pesquisa pode contribuir com resultados que possam beneficiar esse público com uma nova perspectiva em relação à educação, à formação docente, à prática pedagógica e ao bem-estar desse público (beneficência).

## 4.5 Análise de dados

Organizou-se a análise de dados também em duas fases, a primeira referente aos dados quantitativos e a segunda aplicada aos dados qualitativos.

### 4.5.1 Análises Quantitativas

#### 4.5.1.1 Análise Fatorial

A Análise Fatorial (AF) foi utilizada por ser uma técnica estatística cujo objetivo é apresentar elementos intrínsecos a um grupo de fatores observáveis que estruturam a matriz de dados (MAROCO, 2007). Ela é uma técnica que decodifica uma estrutura consolidada para identificar os elementos que a compõem e compreender as relações entre variáveis que estejam inter-relacionadas. O uso dessa técnica exige alguns pressupostos: teste de normalidade e identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados). Atendidas às exigências dá-se ao início da análise da matriz, em que os valores de correlações devem ser iguais ou maiores que 0,30 (HAIR JR. et. al, 2005), que são obtidas a

partir de:

$$r_{xy} = \frac{\sum xy - \frac{\sum x \sum y}{n}}{\sqrt{[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}][\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n}]}}$$

Depois disso, empregou-se a análise estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar o ajuste da Análise Fatorial, cujos valores variam de 0 a 1. O que significa que quanto maior for a proximidade de 1 o seu valor torna-se mais adequado uso dessa técnica (MAROCO, 2007). A estatística KMO é dada por  $KMO = \frac{\sum_{i \neq j} \sum r_{ij}^2}{\sum_{i \neq j} \sum r_{ij}^2 + \sum_{i \neq j} \sum a_{ij}^2}$ , em que  $r_{ij}$  é o coeficiente de correlação entre as variáveis e  $a_{ij}$  é a coeficiente de correlação. A classificação do valor de KMO é apresentado na Tabela 1 (PESTANA; GAGEIRO, 2005; FÁVERO et al., 2009).

Tabela 1 – Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.

Valor de KMO	Recomendação à AF
0,90   1,00	Excelente
0,80   0,90	Boa
0,70   0,80	Média
0,60   0,70	Razoável
0,50   0,60	Mal, mas ainda aceitável
0,00   0,50	Inaceitável

Após a averiguação acerca de a adequação dos dados para a aplicação da técnica multivariada, é realizado o teste de esfericidade de Bartlett, o qual avalia se a matriz de correlação é igual a matriz identidade, e a análise da matriz anti-imagem, que é indicada por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA), para saber se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica, pois, quanto mais próximo de 1 for o valor do MAA, passa a ser a mais adequada para a aplicação, valores iguais ou superiores a 0,5 de MAA, indicam que a variável é importante na construção dos índices (fatores).

A quantidade de fatores extraídos (equações necessárias para a construção de índices) se dá a partir do critério de Kaiser, quando serão definidos os fatores que apresentam autovalores maiores a 1, os demais serão descartados. Os fatores extraídos são rotacionados posteriormente, por meio do método Varimax, para que cada fator possa maximizar a informação de cada variável usada na construção dos índices.

Para calcular os escores fatoriais (índices) de cada professor, multiplicam-se os valores atribuídos a cada pergunta pelo professor pelos pesos fatoriais. E, além disso, com o interesse de ter uma melhor compreensão, realiza-se uma padronização dos valores obtidos para que os mesmos possam ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Neste caso, o *i-ésimo* valor padronizado de um índice é obtido por  $FP_i = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right)$  em que  $F_i$  é o escore do *i-ésimo* professor e  $F_{min}$  e  $F_{max}$  são, respectivamente, os valores mínimo e máximo observados para os escores fatoriais associados a cada professor; para tanto, a Análise Fatorial só foi possível devido a utilização do *software* SPSS, versão 24.0.

#### 4.5.1.2 Análise de Correspondência

Esta técnica estatística (análise de correspondência) é utilizada para explorar aquilo que se associa ou é similar entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas (FÁVERO et al., 2009). É uma técnica de interdependência e seu objetivo é mostrar a excelência da estrutura dos dados averiguados, cuja principal característica consiste na redução de dados a serem analisados, com perda mínima de informações, transformando as linhas e as colunas das tabelas em unidades correspondentes. Essa organização colabora com a representação conjunta dos dados, porque essa correspondência é base para a construção dos gráficos. Com isso, tem-se dois tipos de Análise de Correspondência: **a simples** que corresponde a aplicação de tabelas de contingência com dupla entrada e **a múltipla** que são tabelas de contingência com múltiplas entradas.

A técnica da análise de correspondência é validada seguindo alguns pressupostos em torno do teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo (PESTANA; GAGEIRO, 2005). As hipóteses testadas são  $H_0$ : as variáveis são independentes e  $H_1$ : as variáveis são dependentes. Díaz e López (2007) dizem que a estatística do teste qui-quadrado é dado por

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^l \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} \quad (1)$$

em que  $O_{ij}$  é o frequência observada e  $E_{ij}$  é a frequência esperada para a  $i$ -ésima linha e  $j$ -ésima coluna da tabela de contingência, definido por

$$E_{ij} = \frac{(\text{somada linha } i) \times (\text{somada coluna } j)}{\text{Total}} \quad (2)$$

A não aceitação da hipótese nula ( $H_0$ ) no teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ). O próximo passo consiste em calcular o critério  $\beta$ , que visa a verificação da dependência entre as categorias das variáveis. As hipóteses testadas são  $H_0$ : as categorias das variáveis são independentes e  $H_1$ : as categorias das variáveis são dependentes. Se o valor é  $\beta \geq 3$ , configura a rejeição da hipótese ( $H_0$ ), concluindo que as categorias das variáveis são associadas entre si. De acordo com Fávero et al. (2009), o cálculo do critério  $\beta$  é obtido pela seguinte fórmula

$$\beta = \frac{\chi^2 - (l-1)(c-1)}{\sqrt{(l-1)(c-1)}}, \quad (3)$$

em que  $\chi^2$  é o valor do qui-quadrado;  $l$  é o número de linhas e  $c$  é o número de colunas da tabela de contingência.

Outro pressuposto que precisa ser analisado é o cálculo do percentual de inércia, que diz respeito à variação apresentada por cada dimensão. Quando a análise de correspondência simples é utilizada, aquilo que se associa é propagado em um plano bidimensional, portanto, a adição do percentual de inércia das dimensões 1 e 2 devem ser iguais ou superiores a 70% para que os resultados tenham validade (RAMOS et. al., 2016).

A probabilidade de que uma categoria de variável esteja associada com outra é verificável ao se calcular o coeficiente de confiança, com o uso de um procedimento baseado nos resíduos definidos a partir da diferença entre as frequências desejáveis e as observáveis. O resíduo padronizado é dado por (RAMOS; ALMEIDA; ARAÚJO, 2008).

$$Z_{res} = \frac{O_{ij} - E_{ij}}{\sqrt{E_{ij}}}. \quad (4)$$

Em que  $O_{ij}$  é a frequência observada e  $E_{ij}$  é a frequência esperada calculada por meio da equação (2). Por fim, após a obtenção dos valores dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança ( $\gamma$ ), para verificar a significância dos resíduos calculados, por meio de (LOPES et al., 2016),

$$\gamma = \begin{cases} 0 & se \quad Z_{res} \leq 0; \\ 1 - 2 \times [1 - P(Z < Z_{res})], & se \quad 0 < Z_{res} < 3; \\ 1 & se \quad Z_{res} \geq 3, \end{cases} \quad (5)$$

Sendo que  $Z_{res}$  é uma variável aleatória com distribuição de probabilidade normal padrão. As associações entre as categorias são consideradas viáveis quando o valor do coeficiente de confiança indica, mesmo que, moderadamente probabilidades significativas, isto é, quando  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$  ou quando o valor do coeficiente de confiança indica probabilidades fortemente significativas, que é quando  $(\gamma) \geq 70,00\%$ . A análise de correspondência será realizada com o auxílio do aplicativo *Statistica*, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ) para rejeição da hipótese nula.

## 4.5.2 Análises Qualitativas

### 4.5.2.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas com o intuito de analisar diversos tipos de dados. É uma técnica que exige bastante atenção e dedicação para garantir o rigor do método e em suas análises podem aparecer *outputs* quantitativos e qualitativos para melhor aferição dos dados. Por isso, é comum encontrar dados numéricos relacionados ao tratamento qualitativo das fontes (BARDIN, 1977).

## 5

**RESULTADOS DAS ANÁLISE QUANTITATIVAS**

Este capítulo apresenta os resultados das análises quantitativas aplicadas com o auxílio de técnicas estatísticas específicas resultando na combinação entre Análise Fatorial (AF) e Análise de Correspondência (AC). As descrições desses resultados apontam para associações entre as variáveis investigadas. Para levantamento dos dados deste subtópico, utilizou-se as escalas de Crenças Docentes (CASANOVA; AZZI, 2013) e a Satisfação com o trabalho (JUDGE et al., 1998) e, além disso, para a discussão com a literatura buscou-se dialogar com a Teoria Social Cognitiva.

**5.1 Resultado da Aplicação da Análise Fatorial ao Conjunto de Dados**

A partir da AF pode-se ver na Tabela 2 um considerável número de correlações com valores do nível descritivo ( $p$ ) inferiores a 0,05 (5%) para as variáveis utilizadas na construção dos índices de:  $Y_1$  — satisfação;  $Y_2$  — autoeficácia indicam que todas as variáveis são adequadas à aplicação da técnica de Análise Fatorial.

Observa-se que os valores dos índices estatísticos KMO (Tabela 3), apresentam:  $Y_1$  — satisfação;  $Y_2$  — autoeficácia superiores a 0,50, o que indica adequação da Análise Fatorial ao conjunto de variáveis (perguntas), o que é verificável, também, pelo nível descritivo do teste de esfericidade de Bartlett ( $p = 0,000$ ). A consequência disso é a rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser a uma matriz identidade (Tabela 3). Isso, sustenta, o uso da Análise Fatorial, para a extração de fatores e a estimação dos escores fatoriais e posterior construção dos índices.

Todos os valores do MAA para as variáveis (perguntas), necessárias a construção dos índices:  $Y_1$  — satisfação;  $Y_2$  — autoeficácia, individualmente, encontram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de Análise Fatorial, isto significa que todos os valores de MAA são superiores a 0,50 (Tabela 3).

Mais de 50% da informação do conjunto de variáveis (perguntas) obtidas dos elementos conseguem ser restituídas, conforme apresentado a partir do %Var (Tabela 3). Porém, é importante acrescentar que o critério que prevaleceu para retenção dos fatores não foi o %Var restituído, mas sim o critério de Kaiser. Um fator com autovalor superior a 1 foi conservado pelo critério de Kaiser, para a Construção dos índices  $Y_1$  — satisfação;  $Y_2$  — autoeficácia.

**Tabela 2:** Correlação de Pearson ( $r$ ) e Nível de Descritivo ( $p$ ) das Variáveis (perguntas) Relacionadas na Construção dos Índices  $Y_1$  — Satisfação e  $Y_2$  — Autoeficácia.

		Satisfação				
		P1	P2	P3	P4	
Satisfação	P2	$r = 0,51$ $p = 0,000$				<b>Legenda:</b> <b>P1</b> – Estou bastante satisfeito com meu emprego atual. <b>P2</b> – Na maioria dos dias estou entusiasmado com meu trabalho. <b>P3</b> – Cada dia de trabalho parece nunca terminar. <b>P4</b> – Eu realmente gosto do meu trabalho. <b>P5</b> – Eu acho meu trabalho razoavelmente desagradável.
	P3	$r = 0,10$ $p = 0,167$	$r = 0,02$ $p = 0,411$			
	P4	$r = 0,55$ $p = 0,000$	$r = 0,46$ $p = 0,000$	$r = 0,18$ $p = 0,050$		
	P5	$r = -0,21$ $p = 0,024$	$r = -0,21$ $p = 0,023$	$r = -0,02$ $p = 0,436$	$r = -0,30$ $p = 0,002$	

		Autoeficácia										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Autoeficácia	P2	$r = 0,18$ $p = 0,051$										
	P3	$r = 0,22$ $p = 0,023$	$r = 0,65$ $p = 0,000$									
	P4	$r = 0,32$ $p = 0,001$	$r = 0,43$ $p = 0,000$	$r = 0,70$ $p = 0,000$								
	P5	$r = 0,18$ $p = 0,047$	$r = 0,56$ $p = 0,000$	$r = 0,78$ $p = 0,000$	$r = 0,74$ $p = 0,000$							
	P6	$r = 0,05$ $p = 0,307$	$r = 0,42$ $p = 0,000$	$r = 0,42$ $p = 0,000$	$r = 0,52$ $p = 0,000$	$r = 0,47$ $p = 0,000$						
	P7	$r = 0,24$ $p = 0,014$	$r = 0,58$ $p = 0,000$	$r = 0,58$ $p = 0,000$	$r = 0,58$ $p = 0,000$	$r = 0,68$ $p = 0,000$	$r = 0,54$ $p = 0,000$					
	P8	$r = 0,15$ $p = 0,082$	$r = 0,26$ $p = 0,007$	$r = 0,48$ $p = 0,000$	$r = 0,53$ $p = 0,000$	$r = 0,56$ $p = 0,000$	$r = 0,48$ $p = 0,000$	$r = 0,60$ $p = 0,000$				
	P9	$r = 0,13$ $p = 0,107$	$r = 0,09$ $p = 0,194$	$r = 0,07$ $p = 0,268$	$r = 0,06$ $p = 0,285$	$r = 0,14$ $p = 0,102$	$r = 0,17$ $p = 0,063$	$r = 0,20$ $p = 0,033$	$r = 0,23$ $p = 0,016$			
	P10	$r = 0,03$ $p = 0,383$	$r = 0,51$ $p = 0,000$	$r = 0,60$ $p = 0,000$	$r = 0,50$ $p = 0,000$	$r = 0,62$ $p = 0,000$	$r = 0,54$ $p = 0,000$	$r = 0,53$ $p = 0,000$	$r = 0,62$ $p = 0,000$	$r = 0,32$ $p = 0,001$		
	P11	$r = 0,17$ $p = 0,054$	$r = 0,08$ $p = 0,235$	$r = 0,24$ $p = 0,012$	$r = 0,16$ $p = 0,064$	$r = 0,32$ $p = 0,001$	$r = 0,10$ $p = 0,187$	$r = 0,27$ $p = 0,006$	$r = 0,36$ $p = 0,000$	$r = 0,43$ $p = 0,000$	$r = 0,34$ $p = 0,001$	
	P12	$r = 0,22$ $p = 0,019$	$r = 0,39$ $p = 0,000$	$r = 0,41$ $p = 0,000$	$r = 0,31$ $p = 0,002$	$r = 0,41$ $p = 0,000$	$r = 0,30$ $p = 0,003$	$r = 0,45$ $p = 0,000$	$r = 0,56$ $p = 0,000$	$r = 0,45$ $p = 0,000$	$r = 0,57$ $p = 0,000$	$r = 0,34$ $p = 0,001$

**Legenda:** **P1** – Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula; **P2** – Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares; **P3** – Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar; **P4** – Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho; **P5** – Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar; **P6** – Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas em atividades e provas para seus alunos; **P7** – Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula; **P8** – Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula; **P9** – Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas; **P10** – Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos; **P11** – Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola; **P12** – Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula.

Os dados foram restituídos das variáveis (perguntas) satisfatoriamente pelos fatores retidos, que já apresentam valores de comunalidade superiores a 0,30 (30%). Todas as variáveis mostram no mínimo uma correlação moderada ( $r \geq 0,50$ ), sendo mantidas no processo de construção dos índices (Tabela 3).

**Tabela 3:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção dos Índices  $Y_1$  – Satisfação e  $Y_2$  – Autoeficácia.

Índice	Categoria	KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
<b>Satisfação</b>	P1	0,712	$\chi^2 = 73,410$ $p = 0,000$	64,12%	0,697 <sup>a</sup>	0,656	0,799	0,418
	P2				0,737 <sup>a</sup>	0,609	0,779	0,263
	P3				0,564 <sup>a</sup>	0,950	0,974	0,865
	P4				0,700 <sup>a</sup>	0,684	0,793	0,503
	P5				0,788 <sup>a</sup>	0,301	-0,528	-0,067
<b>Autoeficácia</b>	P1	0,848	$\chi^2 = 540,078$ $p = 0,000$	67,75%	0,622 <sup>a</sup>	0,881	0,886	0,805
	P2				0,792 <sup>a</sup>	0,544	0,676	0,094
	P3				0,871 <sup>a</sup>	0,752	0,815	0,195
	P4				0,846 <sup>a</sup>	0,727	0,771	0,254
	P5				0,891 <sup>a</sup>	0,763	0,851	0,183
	P6				0,874 <sup>a</sup>	0,555	0,658	-0,125
	P7				0,884 <sup>a</sup>	0,665	0,809	0,194
	P8				0,840 <sup>a</sup>	0,606	0,748	0,135
	P9				0,696 <sup>a</sup>	0,684	0,757	0,297
	P10				0,890 <sup>a</sup>	0,756	0,802	-0,007
	P11				0,768 <sup>a</sup>	0,582	0,629	0,402
	P12				0,850 <sup>a</sup>	0,615	0,658	0,281

**Nota:** KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin;  $\chi^2$  - Valor do Qui-quadrado;  $p$  - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

**Legenda:**

**Satisfação** - **P1** – Estou bastante satisfeito com meu emprego atual; **P2** – Na maioria dos dias estou entusiasmado com meu trabalho; **P3** – Cada dia de trabalho parece nunca terminar; **P4** – Eu realmente gosto do meu trabalho e **P5** – Eu acho meu trabalho razoavelmente desagradável.

**Auto Eficácia** - **P1** – Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula; **P2** – Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares; **P3** – Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar; **P4** – Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho; **P5** – Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar; **P6** – Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas em atividades e provas para seus alunos; **P7** – Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula; **P8** – Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula; **P9** – Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas; **P10** – Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos; **P11** – Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola; **P12** – Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula.

Assim, a partir dos escores fatoriais (Tabela 3), os índices  $Y_1$  – Satisfação e  $Y_2$  – Auto Eficácia são, respectivamente, dados por

$$\text{Satisfação} = 0,418 \times P1 + 0,263 \times P2 + 0,865 \times P3 + 0,503 \times P4 - 0,067 \times P5; \quad (1)$$

e

$$\begin{aligned} \text{Autoeficácia} = & 0,805 \times P1 + 0,094 \times P2 + 0,195 \times P3 + 0,254 \times P4 + 0,183 \times P5 - \\ & 0,125 \times P6 + 0,194 \times P7 + 0,135 \times P8 + 0,297 \times P9 - 0,007 \times P10 \\ & + 0,402 \times P11 + 0,281 \times P12 \end{aligned} \quad (2)$$

As equações 1 e 2 indicam valores positivos dos coeficientes das variáveis (perguntas), mostrando que, quanto maior for o valor e/ou escore obtido para um determinado professor, maior é, ao mesmo tempo, a sua Satisfação e Autoeficácia.

Após a obtenção dos índices  $Y_1$  — Satisfação e  $Y_2$  — Autoeficácia foi possível calcular os escores fatoriais para cada professor, por exemplo, para o primeiro professor da base de dados, os seguintes escores foram obtidos,

$$\text{Satisfação} = 0,418 \times 1 + 0,263 \times 7 + 0,865 \times 7 + 0,503 \times 7 - 0,067 \times 1 = 11,77$$

e

$$\begin{aligned} \text{Auto Eficácia} = & 0,805 \times 8 + 0,094 \times 7 + 0,195 \times 9 + 0,254 \times 10 + 0,183 \times 10 - \\ & 0,125 \times 10 + 0,194 \times 10 + 0,135 \times 8 + 0,297 \times 10 - 0,007 \times 10 + \\ & 0,402 \times 8 + 0,281 \times 10 = 23,92 \end{aligned}$$

Com os escores fatoriais de cada professor criou-se um padrão dos valores obtidos, para que pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Assim, para o primeiro Professor da base de dados, os seguintes escores padronizados foram obtidos (i) Escore Padronizado do Índice de Satisfação (EPIS), para o primeiro Professor da base de dados,

$$\text{EPIS}_1 = \left( \frac{F_i - F_{\min}}{F_{\max} - F_{\min}} \right) \times 100 = \left( \frac{11,77 - 2,24}{13,44 - 2,24} \right) \times 100 = 85,07\%$$

e (ii) Escore Padronizado do Índice de Auto Eficácia (EPIAE), para o primeiro Professor da base de dados,

$$\text{EPIAE}_1 = \left( \frac{F_i - F_{\min}}{F_{\max} - F_{\min}} \right) \times 100 = \left( \frac{23,92 - 12,19}{27,08 - 12,19} \right) \times 100 = 78,79\%.$$

Ao fim da obtenção dos escores fatoriais padronizados de cada Professor para os dois índices, foi realizada uma classificação dos Professores em três grupos distintos, com base na teoria dos quartis amostrais (BUSSAB; MORETTIN, 2011). Essa classificação resultou em 3 categorias: (1) Baixa — grupo de Professores com os 25% menores escores; (2) Moderada — grupo de Professores com os 50% medianos escores e (3) Alta — grupo de Professores com os 25% maiores escores (Tabela 4).

**Tabela 4:** Classificação dos Professores a partir Escores Padronizados dos Índices  $Y_1$  – Satisfação e  $Y_2$  – Auto Eficácia.

Classificação	Índice	
	Satisfação	Auto Eficácia
Baixa	0,00 a 51,57%	0,00 a 53,53%
Moderada	51,58 a 76,54%	53,54 a 74,37%
Alta	76,55 a 100,00%	74,38 a 100,00%

## 5.2 Resultado da Aplicação da Análise de Correspondência

Os valores do nível descritivo ( $p$ ) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta ( $\beta$ ) maior ou igual que 3 apontam que uma existe dependência tanto das variáveis como a de suas categorias (Tabela 5). É notável que a soma dos percentuais de

inércia indica que mais que 70% da informação foi restituída pela AC. Deste modo, os pressupostos, para o emprego da técnica de Análise de Correspondência são satisfeitos.

**Tabela 5:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência aos Índices: Satisfação; Autoeficácia; Idade; Sexo; Tempo de Docência; Tempo de Escola; Alunos por Turma; Jornada de Trabalho; Infraestrutura.

Índices	$\chi^2$	<i>L</i>	<i>C</i>	<i>B</i>	% Inércia	<i>P</i>
Autoeficácia versus Satisfação	28,57	3	3	12,28	100,00	0,000
Autoeficácia versus Idade	11,79	3	3	3,89	100,00	0,019
Autoeficácia versus Sexo	16,37	2	3	10,16	100,00	0,003
Autoeficácia versus Tempo de Docência	40,94	3	3	18,47	100,00	0,000
Autoeficácia versus Tempo na Escola	22,78	3	3	9,39	100,00	0,001
Autoeficácia versus Alunos por Turma	48,06	2	3	32,57	100,00	0,001
Satisfação versus Idade	21,51	3	3	8,76	100,00	0,003
Satisfação versus Sexo	10,55	2	3	6,05	100,00	0,005
Satisfação versus Tempo de Docência	25,11	3	3	10,56	100,00	0,000
Satisfação versus Tempo na Escola	22,46	3	3	9,23	100,00	0,000
Satisfação versus Alunos por Turma	6,11	2	3	2,90	100,00	0,047
Satisfação versus Jornada da Escola	21,55	3	3	8,77	100,00	0,000
Satisfação versus Infraestrutura	23,12	3	3	9,56	100,00	0,000
Idade versus Sexo	22,51	2	3	14,50	100,00	0,000
Idade versus Tempo de Docência	218,70	3	3	107,35	100,00	0,000
Idade versus Tempo na Escola	23,84	3	3	9,92	100,00	0,000
Idade versus Serie que Leciona	37,83	2	3	25,34	100,00	0,000
Idade versus Jornada de Trabalho	13,66	2	3	8,25	100,00	0,000
Idade versus Alunos por Turma	9,71	2	3	5,45	100,00	0,001
Idade versus Infraestrutura	63,39	3	3	29,70	100,00	0,000
Sexo versus Tempo de Docência	22,51	3	2	14,50	100,00	0,000
Sexo versus Serie que Leciona	21,06	2	2	20,06	100,00	0,000
Sexo versus Jornada de Trabalho	24,39	2	2	23,39	100,00	0,000
Sexo versus Alunos por Turma	5,14	2	2	4,14	100,00	0,023
Sexo versus Jornada da Escola	21,31	2	2	20,31	100,00	0,000
Sexo versus Infraestrutura	6,04	3	2	2,86	100,00	0,420
Tempo de Docência versus Tempo na Escola	57,36	3	3	26,68	100,00	0,000
Tempo de Docência versus Jornada de Trabalho	17,62	2	3	11,04	100,00	0,000
Tempo de Docência versus Jornada da Escola	14,46	2	3	8,81	100,00	0,001
Tempo de Docência versus Jornada de Trabalho	30,69	2	3	20,29	100,00	0,000
Tempo de Docência versus Infraestrutura	24,46	3	3	10,23	100,00	0,000
Serie que Leciona versus Jornada de Trabalho	18,46	2	2	17,46	100,00	0,000
Serie que Leciona versus Alunos por Turma	20,18	2	2	19,18	100,00	0,000
Serie que Leciona versus Infraestrutura	31,75	3	2	21,03	100,00	0,000
Jornada de Trabalho versus Alunos por Turma	6,33	2	2	5,33	100,00	0,012
Jornada de Trabalho versus Jornada da Escola	17,67	2	2	16,67	100,00	0,000
Alunos por Turma versus Jornada da Escola	5,66	2	2	4,66	100,00	0,017
Jornada da Escola versus Infraestrutura	12,12	3	2	7,16	100,00	0,002

**Tabela 6:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Auto Eficácia, Satisfação, Idade, Sexo, Tempo de Docência, Tempo na Escola, Série que Leciona, Jornada de Trabalho, Alunos na Turma, Jornada na Escola e Infraestrutura.

Variável	Categoria	Auto Eficácia			Satisfação		
		Baixa	Moderada	Alta			
Satisfação	Baixa	0,41(32,12)	2,32(97,96)*	-3,54(0,00)			
	Moderada	0,76(55,50)*	-1,84(0,00)	1,75(91,91)*			
	Alta	-1,48(0,00)	0,26(20,53)	1,10(72,77)*			
Idade (anos)	22 a 33	-0,76(0,00)	-0,74(0,00)	1,74(91,83)*	-0,76(0,00)	1,08(72,10)*	-0,76(0,00)
	34 a 47	0,95(65,61)*	0,86(60,81)*	-2,08(0,00)	-1,80(0,00)	0,61(45,76)	0,95(65,61)*
	48 a 62	-0,53(0,00)	-0,43(0,00)	1,10(72,77)*	3,26(99,89)*	-1,95(0,00)	-0,53(0,00)
Sexo	Masculino	-0,53(0,00)	-1,80(0,00)	2,95(99,68)*	-1,48(0,00)	-0,59(0,00)	2,31(97,91)*
	Feminino	0,31(24,39)	1,05(70,45)*	-1,72(0,00)	0,86(61,14)*	0,34(26,96)	-1,34(0,00)
Tempo de Docência (anos)	2 a 7	2,95(99,68)*	-2,08(0,00)	-0,07(0,00)	0,17(13,54)	1,75(91,91)*	-2,61(0,00)
	8 a 17	-3,86(0,00)	2,35(98,10)*	0,60(45,26)	-1,80(0,00)	0,12(9,43)	1,63(89,74)*
	18 a 37	2,31(97,91)*	-1,11(0,00)	-0,76(0,00)	2,31(97,91)*	-1,95(0,00)	0,41(32,12)
Tempo na Escola (anos)	<= 2	1,75(92,04)*	-1,04(0,00)	-0,31(0,00)	1,75(92,04)*	0,74(54,00)*	-2,79(0,00)
	2,1 a 8,9	-0,26(0,00)	1,61(89,30)*	-1,93(0,00)	0,44(33,94)	-1,12(0,00)	1,13(74,30)*
	9 a 37	-1,48(0,00)	-1,11(0,00)	2,95(99,68)*	-2,43(0,00)	0,76(55,50)*	1,36(82,68)*
Serie que Leciona	Ed. Infantil Fundamental	$p = 0,060$			$p = 0,619$		
Jornada de Trabalho	Até 20h Mais de 20h	$p = 0,197$			$p = 0,302$		
Alunos por Turma	Menos de 30	2,94(99,67)*	-0,20(0,00)	-2,60(0,00)	1,20(77,16)*	-0,48(0,00)	-0,53(0,00)
	30 a 40	-4,27(0,00)	0,29(23,09)	3,78(99,98)*	-1,75(0,00)	0,70(51,47)*	0,77(56,03)*
Jornada da Escola	Nessa Escola	$p = 0,157$			-0,62(0,00)	-0,57(0,00)	1,42(84,40)*
	Nessa e Outras				1,63(89,76)*	1,50(86,62)*	-3,73(0,00)
Infraestrutura	Adequada	$p = 0,271$			-1,27(0,00)	-1,65(0,00)	3,58(99,97)*
	Pouco Adequada				0,28(22,20)	0,63(47,04)	-1,16(0,00)
	Insuficiente				0,77(56,03)*	0,70(51,47)*	-1,75(0,00)

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$ .

**Tabela 6:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Auto Eficácia, Satisfação, Idade, Sexo, Tempo de Docência, Tempo na Escola, Série que Leciona, Jornada de Trabalho, Alunos na Turma, Jornada na Escola e Infraestrutura (Continuação).

Variável	Categoria	Idade			Sexo	
		22 a 33	34 a 47	48 a 62		
Sexo	Masculino	0,17(13,54)	2,32(97,96)*	-3,38(0,00)	Masculino	Feminino
	Feminino	-0,10(0,00)	-1,35(0,00)	1,97(95,06)*		
Tempo de Docência (anos)	2 a 7	9,00(100,00)*	-4,10(0,00)	-3,54(0,00)	0,17(13,54)	-0,10(0,00)
	8 a 17	-2,75(0,00)	3,84(99,99)*	-2,48(0,00)	2,32(97,96)*	-1,35(0,00)
	18 a 37	-5,39(0,00)	-1,11(0,00)	7,05(100,00)*	-3,38(0,00)	1,97(95,06)*
Tempo na Escola (anos)	> = 2	0,58(43,92)	0,27(21,42)	-0,97(0,00)	$p = 0,147$	
	2,1 a 8,9	1,47(85,78)*	0,10(8,28)	-1,64(0,00)		
	9 a 37	-2,61(0,00)	-0,43(0,00)	3,26(99,89)*		
Serie que Leciona	Ed. Infantil	2,64(99,18)*	1,40(83,84)*	-4,64(0,00)	-3,56(0,00)	-3,56(0,00)
	Fundamental	-1,30(0,00)	-0,69(0,00)	2,28(97,77)*	1,75(92,04)*	1,75(92,04)*
Jornada de Trabalho	Até 20h	1,61(89,31)*	-0,03(0,00)	-1,61(0,00)	2,63(99,14)*	2,63(99,14)*
	Mais de 20h	-2,06(0,00)	0,04(3,08)	2,06(96,01)*	-3,36(0,00)	-3,36(0,00)
Alunos por Turma	Menos de 30	1,36(82,62)*	-0,20(0,00)	-1,11(0,00)	-1,11(0,00)	-1,11(0,00)
	30 a 40	-1,97(0,00)	0,29(23,09)	1,61(89,33)*	1,61(89,33)*	1,61(89,33)*
Jornada da Escola	Nessa Escola	$p = 0,854$			1,42(84,40)*	-0,83(0,00)
	Nessa e Outras				-3,73(0,00)	2,17(97,00)*
Infraestrutura	Adequada	-3,37(0,00)	4,82(100,00)*	-3,21(0,00)	0,67(49,66)	0,67(49,66)
	Pouco Adequada	0,67(49,91)	-2,27(0,00)	2,45(98,56)*	1,00(68,43)**	1,00(68,43)**
	Adequada					
	Insuficiente	2,13(96,72)*	-1,53(0,00)	-0,07(0,00)	-1,75(0,00)	-1,75(0,00)

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$ .

**Tabela 6:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Auto Eficácia, Satisfação, Idade, Sexo, Tempo de Docência, Tempo na Escola, Série que Leciona, Jornada de Trabalho, Alunos na Turma, Jornada na Escola e Infraestrutura (Continuação)

Variável	Categoria	Tempo de Docência (anos)			Tempo na Escola (anos)		
		2 a 7	8 a 17	18 a 37			
Tempo na Escola (anos)	> = 2	3,24(99,88)*	-1,70(0,00)	-0,97(0,00)			
	2,1 a 8,9	1,47(85,78)*	-0,40(0,00)	-0,95(0,00)			
	9 a 37	-5,39(0,00)	2,32(97,96)*	2,31(97,91)*			
Serie que Leciona	Ed. Infantil	$p = 0,773$			$p = 0,880$		
	Fundamental						
Jornada de Trabalho	Até 20h	2,20(97,25)*	-0,91(0,00)	-1,00(0,00)	1,80(92,78)*	0,69(50,84)*	-2,82(0,00)
	Mais de 20h	-2,82(0,00)	1,16(75,36)*	1,28(79,99)*	-2,30(0,00)	-0,88(0,00)	3,60(99,97)*
Alunos por Turma	Menos de 30	$p = 0,051$			$p = 0,307$		
	30 a 40						
Jornada da Escola	Nessa Escola	-1,04(0,00)	0,85(60,63)*	-0,11(0,00)	$p = 0,369$		
	Nessa e Outras	2,74(99,39)*	-2,24(0,00)	0,29(23,03)			
Infraestrutura	Adequada	$p = 0,129$			-1,67(0,00)	1,50(86,51)	-0,30(0,00)
	Pouco Adequada				2,43(98,49)	-2,59(0,00)	1,00(68,43)
	Insuficiente				-1,39(0,00)	1,73(91,57)	-0,91(0,00)

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$ .

**Tabela 6:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Auto Eficácia, Satisfação, Idade, Sexo, Tempo de Docência, Tempo na Escola, Série que Leciona, Jornada de Trabalho, Alunos na Turma, Jornada na Escola e Infraestrutura (Continuação).

Variável	Categoria	Serie que Seleciona			
		Ed. Infantil	Fundamental		
Serie que Leciona	Ed. Infantil				
	Fundamental				
Jornada de Trabalho	Até 20h	2,37(98,24)*	-1,17(0,00)	Jornada de Trabalho	
	Mais de 20h	-3,036(0,00)	1,50(86,54)*	Até 20h	Mais 20h
Alunos por Turma	Menos de 30	2,29(97,77)	-1,13(0,00)	0,88(62,07)**	-1,12(0,00)
	30 a 40	-3,32(0,00)	1,64(89,80)	-1,28(0,00)	1,63(89,74)*
Jornada da Escola	Nessa Escola	$p = 0,786$		0,92(64,27)**	-1,18(0,00)
	Nessa e Outras			-2,42(0,00)	3,10(99,80)*
Infraestrutura	Adequada	3,20(99,86)	-1,58(0,00)	$p = 0,289$	
	Pouco Adequada	-3,63(0,00)	1,79(92,65)		
	Insuficiente	1,46(85,61)	-0,72(0,00)		

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$ .

**Tabela 6:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Auto Eficácia, Satisfação, Idade, Sexo, Tempo de Docência, Tempo na Escola, Série que Leciona, Jornada de Trabalho, Alunos na Turma, Jornada na Escola e Infraestrutura (Continuação).

Variável	Categoria	Alunos por Turma			
		Menos de 30	30 a 40		
Jornada da Escola	Nessa Escola	-0,48(0,00)	0,70(51,38)**	Jornada da Escola	
	Nessa e Outras	1,26(79,27)*	-1,83(0,00)	Nessa Escola	Nessa e Outras
Infraestrutura	Adequada	$p = 0,072$		0,86(61,25)**	-2,27(0,00)
	Pouco Adequada			-0,85(0,00)	2,24(97,49)*
	Insuficiente			0,24(19,30)	-0,64(0,00)

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$ .

Observa-se que professores com baixa autoeficácia estão moderadamente satisfeitos com o trabalho e possuem entre 34 a 47 anos de idade, com tempo de docência de 2 a 7 anos e na escola atual menor ou igual a 2 anos e menos de 30 alunos por turma (Tabela 6).

Percebe-se que o nível de satisfação não está associado ao nível de autoeficácia, o que pode ser explicado a partir de outras variáveis influenciáveis sobre o estado emocional docente. De acordo com o MSCST, a satisfação no trabalho pode ser explicada associando-a a um conjunto de fatores que emergem do contexto escolar e do trabalho docente.

Notou-se, nesta amostra, que professores com moderada autoeficácia estão pouco satisfeitos com o trabalho; possuem idade de 34 a 47 anos; sexo feminino, tempo de docência 8 a 17 anos e tempo na escola menor ou igual a 2,1 a 8,9 anos (Tabela 6).

A moderada autoeficácia resultante neste estudo indicou professores pouco satisfeitos com o trabalho. É uma variável relevante para a compreensão da satisfação no trabalho, devido haver uma influência recíproca entre essas categorias, portanto, se os professores apresentaram moderada autoeficácia, o grau de satisfação também se altera (RAMOS, 2015).

Os resultados indicaram ainda que professores com alta autoeficácia estão associados à moderada e à alta satisfação; idade de 22 a 33 anos e 48 a 62 anos; sexo masculino, tempo na escola 9 a 37 anos e 30 a 40 alunos por turma (Tabela 6).

Neste cruzamento, ao contrário do teste anterior com moderada autoeficácia, os níveis altos de autoeficácia foram associados à alta satisfação corroborando com a literatura (PEDRO, 2011). A autoeficácia docente é explicada por Bandura (2001; 2008) como fruto de experiências diretas vividas de forma positiva, o que pode ter contribuído com suas crenças positivas a respeito de si mesmos, por outro lado, a autoeficácia é uma das variáveis prognosticadas, conforme o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho que pode levar até a satisfação (DUFF E LENT, 2011).

É importante salientar que a autoeficácia pode auxiliar na satisfação, porém não é único motivador para sua ocorrência. Posto que, o contexto ao qual está inserido o docente pode apresentar outras situações condicionantes a maneira como se sente. No caso em questão, a falta de estrutura está relacionada às condições de trabalho as quais o docente se submete. As situações reais muitas vezes não condizem com as aspiradas pelos professores; a satisfação no trabalho é um fenômeno subjetivo, entretanto alguns eventos como as condições de trabalho podem ocasionar a baixa ou nenhuma satisfação (LOCKE, 1969; 1976). Portanto, diferentes fatores podem ocasionar a in (satisfação) docente.

Professores com baixa satisfação estão associados à idade de 48 a 62 anos; sexo feminino, tempo de docência de 18 a 37 anos, tempo na escola menor ou igual a 2 anos, menos de 30 alunos por turma, jornada de trabalho e infraestrutura insuficiente (Tabela 6). Esta baixa satisfação associada à idade e à infraestrutura insuficiente pode ser em função de suas experiências vivenciadas em um local de trabalho com pouca estrutura para o desenvolvimento da prática pedagógica. São professores com longo tempo de carreira e com subsídios para avaliar as condições atuais de trabalho. O aspecto satisfação no trabalho ligado à idade pode ser pelo fato de já exercerem a função docente há mais de dez anos, cuja

experiência subsidiada pelo conhecimento adquirido com a formação lhes proporcionou visão crítica sobre o local atual em que atuam.

As condições estruturais e de boas relações no local de trabalho (ambiente acolhedor) são fundamentais para elevar o alto nível do trabalho docente, que somado as suas experiências podem proporcionar a satisfação no trabalho. Por outro lado, as péssimas condições de trabalho (falta de estrutura, péssimas relações no ambiente de trabalho e falta de apoio de superiores) pode levar a uma insatisfação e mal-estar docente. Essas condições sustentam os resultados obtidos pelo estudo de Ramos (2015) quanto à realização dos professores, no qual, afirma que um clima institucional positivo e a satisfação com a vida são fundamentais para que o docente se sinta feliz.

Pode-se acrescentar que a baixa satisfação atrelada à idade referida pode ser em função de suas experiências vivenciadas nesta etapa, pouco promissoras, no local de trabalho, que pode ser comparada a fase do desinvestimento (HUBERMAN, 1995), quando os professores deixam de investir na profissão. Por outro lado, esse ‘desinvestimento no trabalho’ pode ser também uma forma de resistência a imposições que os professores consideram erradas (VIEIRA; NETO; ANTUNES, 2015), portanto, a relatividade em relação à satisfação docente é pertinente. Assim, o fator tempo pode determinar a maneira como o docente percebe a sua profissão, pois as suas experiências poderão refletir de modo positivo ou negativo em suas avaliações sobre sua carreira e conseqüentemente o estado emocional vai ser reflexo de suas percepções.

A satisfação no trabalho é um construto advindo de diferentes variáveis que podem estar diretas ou indiretamente ligadas ao docente. Os estudos de Ramos (2015) encontraram variáveis ainda pouco exploradas por pesquisadores, mas que podem explicar a satisfação ou insatisfação docente como pressão com o tempo, experiências, salários, relações com colegas entre outros.

Professores com moderada satisfação estão associados à idade de 22 a 33 anos; tempo de docência menor ou igual a 2 a 7 anos, tempo na escola menor ou igual a 2 anos e 30 a 40 alunos por turma, jornada da escola nessa e outras e infraestrutura insuficiente (Tabela 6). A moderada satisfação docente desse grupo associado à idade supracitada pode estar unida ao número de alunos por turma e à infraestrutura da escola insuficiente. Professores com menos experiência podem apresentar menos satisfação por não saberem lidar com situações adversas, como um número considerável de alunos por turma e poucas condições de trabalho que subsidiem suas ações.

Professores com alta satisfação estão associados à idade de 34 a 47 anos; sexo masculino, tempo de docência de 8 a 17 anos, tempo na escola de 2,1 a 8,9 anos e 30 a 40 alunos por turma, jornada da escola nessa escola e infraestrutura adequada (Tabela 6).

Os altos níveis de satisfação estão relacionados ao fator idade, mais tempo na docência e infraestrutura adequada. Neste caso, maior experiência no serviço docente coligado à maturidade e às condições de trabalho podem ser determinantes ao sentimento de satisfação. É importante frisar que a experiência docente positiva constrói a autoeficácia docente e um ambiente acolhedor (afeto positivo), por sua vez, remetem ao bem-estar e satisfação. Essas são algumas das variáveis que implicam em satisfação no trabalho, conforme o MSCST de Duff e Lent (2011).

No entanto, este é um resultado que não pode ser generalizado devido à particularidade do grupo pesquisado, porque o estudo de Ramos (2015) mostra que algumas variáveis desse modelo pouco explicaram a satisfação do trabalho docente e outras (eficácia coletiva, condições de trabalho e progresso de objetivos) não expuseram nenhuma relação significativa com a satisfação. Como já mencionado anteriormente, o nível de satisfação é particular (LOCKE, 1969; 1976), contudo, fatores relacionados ao contexto escolar podem elevar ou subtrair o grau de satisfação.

O professor é um profissional submetido a diversas situações que podem influenciar o seu nível de satisfação; no contexto atual, a intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2008) e a regulação (MAUÉS; CAMARGO, 2012) sobre as ações docentes provocam o descontentamento pela profissão. Por isso, as condições às quais é submetido o professor fazem-no estabelecer uma relação positiva ou negativa dentro da instituição de ensino na qual está inserido.

## 6

## ANÁLISES QUALITATIVAS

Neste capítulo, serão apresentados resultados alusivos à interpretação dos dados qualitativos (entrevistas). O tratamento dos dados se deu pela codificação que gerou matrizes categoriais. Foi utilizado como suporte para análise os dados o *software* NVIVO 10.

**6.1 Análise de Conteúdo (AC)**

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos com a finalidade de analisar diversos tipos de dados (verbais ou não verbais). É uma técnica que exige rigor da objetividade e fecundidade da subjetividade. Exige disciplina, dedicação, paciência e tempo. Apesar do rigor metodológico não se pode descartar, também, as percepções do pesquisador na definição das categorias de análise e, portanto, é necessário cuidado e exatidão (SILVA; FOSSÁ, 2013). Ressalta-se que estas técnicas podem gerar *outputs* quantitativos e qualitativos para melhor aferição dos dados. Por esses motivos, é comum encontrar dados numéricos pertinentes ao tratamento qualitativo das fontes.

A análise de conteúdo se efetiva em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação que foram explicadas com mais detalhes do capítulo 2. No entanto, há necessidade de se aprofundar um pouco mais explicitando o processo desenvolvido.

A fase inicial da análise de conteúdo exige a escolha do documento, a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Essa fase pode ser realizada sem que se estabeleça uma sequência cronológica, entretanto, é fundamental que se mantenham interligadas, visto que cada elemento do estudo está diretamente ligado aos outros para composição do todo. Para se consolidar essas etapas são elaboradas:

- a) Escolha das fontes: a escolha dos documentos pode ser decidida, a priori, a partir dos objetivos propostos pelo estudo;
- b) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos para obter as primeiras impressões e orientações.

Após a demarcação das fontes para a análise, é mister a constituição de um *corpus*. O *corpus* é um conjunto de documentos que serão submetidos a análise, por isso, há necessidade de seleção, escolhas e regras. Para esta análise serão consideradas 3 regras: (1) exaustividade; (2) homogeneidade; (3) pertinência (BARDIN, 1977).

- **Regra da exaustividade:** após a definição do *corpus*, todos os elementos ligados a ele devem ser considerados, independentemente de qualquer circunstância. Esta regra implica a não-seletividade. Faz-se isso para garantir que todas as informações sejam exploradas.
- **Regra de homogeneidade:** os documentos devem ser homogêneos, isto é, devem estar interligados a um único tema, provenientes de questionamentos idênticos para conseguir respostas globais ou que possam ser comparadas entre si as respostas individuais.
- **Regra de Pertinência:** os documentos devem corresponder aos objetivos que suscita a análise.

Passadas as etapas anteriores, é preciso classificar o material com o interesse de obter informações mais detalhadas. Por isso, a necessidade do uso do index. O index funciona como um dicionário, mas sem a organização alfabética. Nesse caso, o que aproxima o conjunto de classificações são títulos ou palavras com significados semelhantes. A classificação das palavras se faz em forma de conceitos-chave ou títulos conceituais que reúne uma quantidade de unidades de significação (palavras, fórmulas, frases) e representa uma variável da teoria; funciona, desse modo, como intermediária entre a teoria e os dados verbais brutos. Compreende um *index categorial* a porta de acesso pelos conceitos-chave em que as palavras são classificadas por conceito. É importante acrescentar que há flexibilidade no index, posto que pode utilizar outras palavras não classificadas, mas que estão em uma espécie de “lista de espera” (*left over list*) caso seja necessário seu registro (BARDIN, 1977).

Em seguida a ordenação do conjunto de semânticas que se aproximam, é indispensável concretizar o **processo de codificação** dos dados como forma de refinar as categorias. O refinamento se dará a partir da constituição de categorias primárias, intermediárias, até chegar nas finais; esse processo de refinamento é inspirado em Fossá (2013). Para tanto, houve a precisão de um processo de agrupamento por similaridade semântica (index semântico/categorial) até se esgotar as possibilidades de redução. Sendo assim, partindo-se de uma leitura flutuante houve a sucessão de categorias iniciais e depois a realização de um agrupamento por similaridade semântica para gerar as intermediárias e, por último, mais um agrupamento para gerar as finais.

Esse processo de refinamento (Matriz com as etapas) foi enviado para dois juízes para avaliarem (**Teste de concordância**) objetivamente o processo de construção da Matriz e o resultado apresentado. Os juízes concordaram na maioria dos itens expostos nos quadros 9 e 10, discordando apenas na nomenclatura de uma categoria em cada quadro. No quadro 9

(matriz de autoeficácia), a categoria final “colaboração entre professores”, após avaliação dos juízes, foi substituída, por “colaboração entre pares”. No quadro 10 (matriz de codificação de satisfação no trabalho), a categoria final “prática e à formação” passou a ser substituída, depois da avaliação dos juízes por “prática e formação docente”. Feito o melhoramento, ao término da avaliação dos juízes, serão apresentadas as interpretações dos dados à luz da Teoria Social Cognitiva. Esta etapa do processo será subsidiada pelo uso do *software* NVIVO 10.

## **6.2 Percepções sobre a docência e formação - Matrizes de Codificação**

A Matriz de Codificação (Quadro 11) apresentada é resultado da Fase 2 explicitada na metodologia. As matrizes foram constituídas por grupo categorial (autoeficácia e satisfação no trabalho) e se reportam às temáticas emergentes das falas dos 6 participantes da Fase 2; também, são indicadas as frequências absolutas e aglutinadas no processo de refinamento progressivamente.

Os participantes foram identificados por uma letra e um número em que P serão os (Participantes) e os números serão o identificador (ID) em uma sequência numérica até se chegar ao total dos entrevistados. Dessa maneira, preocupou-se com a criação de códigos, como por exemplo P1, P2, P3, P4, P5 e P6, de modo a garantir o anonimato dos participantes, cumprindo o TCLE e, quando necessário, os participantes serão apresentados pelo código, preservando suas identidades.

Como supracitado, os participantes nessa etapa da pesquisa totalizam com a quantidade de 06 (seis), três homens e três mulheres com idades entre 26 e 55 anos de idade, o tempo de serviço varia de 6 a 37 anos e, entre eles, o trabalho é desenvolvido na educação infantil, as primeiras séries do Ensino Fundamental, até multisseriado. Esses dados serão descritos com mais detalhes por participante. Com isto tem-se:

O participante 1 (P1) do polo Abaetetuba, reside em Mocajuba, é do sexo masculino, tem 55 anos de idade. Está na profissão há 34 anos e trabalha atualmente em uma Escola Municipal, onde está há 12 anos. Quando ocorreu a entrevista, trabalhava com turma multisseriada (3º e 4º anos/9 anos) do Ensino Fundamental em uma turma de 22 alunos com carga horária de 20 horas semanais. Achava a escola pouco adequada, porque tem morcegos no forro que já está caindo, além de ter sido mal construída, parecendo um galpão e muito quente. O motivador para entrada no Parfor foi a necessidade de formação e sua perspectiva em relação ao curso é que lhe auxilie na profissão e na questão financeira.

O participante 2 (P2) é do polo Abaetetuba, sexo masculino, 41 anos, está há 17 anos na escola, cujo período é o mesmo tempo de profissão, em que leciona o 4º e o 5º anos, com 40 alunos em cada turma em uma jornada de 40 horas semanais. Acha a escola adequada, por possuir 12 salas, 2 banheiros, biblioteca, quadra, copa, horta. O motivo que o levou a estudar pelo Parfor deveu-se à necessidade de uma formação adequada para trabalhar e espera que o curso lhe proporcione melhor desempenho na área educacional.

O participante 3 (P3) é do sexo feminino, polo Belém, tem 43 anos de idade e atua há 11 anos na profissão. Trabalha há dois anos na escola atual, com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e está com uma turma do 1º ano/9 com 26 alunos no total. Ela acha sua escola pouco apropriada em relação à infraestrutura, pois precisa de uma quadra coberta. O que a motivou a estudar pelo Parfor foi o desejo de melhorar sua prática docente e espera que o Parfor contribua com isso.

O participante 4 (P4) é polo Belém, sexo masculino, tem 26 anos de idade e há 6 anos na profissão, atua com multissérie no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano/9) com uma turma de 20 alunos em uma Escola Municipal com carga horária de 20 horas semanais. Ele acha pouco adequada a infraestrutura da escola, porque carece de área para esporte e lazer. Sua entrada no curso pelo Parfor foi motivada pelo desejo de qualificar-se profissionalmente e espera que o curso lhe proporcione mais conhecimentos.

O participante 5 (P5) do polo Cametá é do sexo feminino, tem 50 anos de idade e trabalha há 37 anos na mesma escola. Atualmente, desenvolve suas atividades docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental com carga horária de 20 horas semanais em uma turma de 30 alunos. Acha a escola pouco adequada em sua infraestrutura uma vez que precisa de muitas coisas. O motivador para entrada no Parfor foi a formação para melhoria na profissão e com isso espera adquirir mais experiências e novos conhecimentos para enfrentar esse mundo de tecnologia que se apresenta recentemente.

O participante 6 (P6) do polo Cametá, sexo feminino, tem 47 anos de idade e 27 anos na profissão docente, e os últimos 8 anos trabalha em uma escola com turma de Educação Infantil, atende 19 alunos e trabalha 20 horas semanais. Considera a infraestrutura da escola adequada pois atende diferentes atividades, porém acha que falta, ainda, uma brinquedoteca. O motivo que a levou ao Parfor foi o desejo em ter nível superior para aumentar seus conhecimentos.

Os dados acima descritos foram extraídos do questionário de caracterização em que os participantes puderam expor de forma resumida sobre sua vida profissional e, que, apesar de

poucos detalhes, é possível se verificar quais as suas percepções acerca de o local de trabalho, seus desejos e anseios em torno da formação pelo Parfor.

Abaixo o quadro 11 da Matriz de codificação são relacionadas as percepções docentes no que concerne as crenças desses profissionais. Esta matriz foi elaborada a partir da fala dos entrevistados dos trechos relacionados a autoeficácia docente. Para além, optou-se por esclarecer sobre o que trata cada categoria final e os elementos que a antecederam (categorias iniciais e intermediárias) por se considerar relevante o processo para melhor entendimento. Desse modo, serão demonstrados, também, alguns recortes textuais das falas dos docentes, representando as categorias intermediárias.

**QUADRO 11 - Matriz de codificação – Autoeficácia**

<b>AUTOEFICÁCIA</b>		
<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>FINAIS</b>
Percepções sobre a habilidade na prática docente (f=7)	Auto percepção docente (f=9)	Crenças e Estratégias de ensino (f=36)
Baixas crenças sobre o saber (f=1)		
Controle da tecnologia (f=1)		
Estratégia de ensino (f=18)	Estratégias didáticas (f=27)	
Estratégia de motivação (f=1)		
Estratégia de controle (f=6)		
Desempenho dos alunos (f=1)		
Auxílio aos alunos (f=1)		
Autoavaliação (f=4)	Autoavaliação (f=11)	Autoavaliação (f=11)
Autoavaliação sobre a prática (f=3)		
Avaliação sobre a vida (f=4)		
Aprendizagem em grupo (f=2)	Colaboração entre pares (f=12)	Colaboração entre pares (f=12)
Colaboração entre professores (f=4)		
Parceria com a equipe técnica (f=3)		
Trabalho em equipe (f=3)		

Fonte: **Ferreira (2017)**

O processo de codificação, em aglomerado semântico, originou em 3 categorias finais, sendo estas: (1) Crenças e Estratégias de Ensino (f=36); Autoavaliação (f=11), Colaboração entre Pares (f=12). Tais termos sintetizam as percepções dos participantes quanto à autoeficácia docente.

### 6.3 Categorias Finais Autoeficácia

**6.3.1 Crenças e Estratégias de ensino:** esta categoria foi a mais referida (f=36) e diz respeito às percepções docentes sobre suas capacidades em desempenhar determinada atividade, o que o move a criar novas estratégias de ensino; as subcategorias ligadas às crenças e às estratégias de ensino foram: (1) autopercepção e (2) estratégias didáticas.

Os participantes foram instigados acerca de suas habilidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem. As respostas dos alunos-docentes estavam correlacionados à percepção em torno de suas habilidades na prática, baixas crenças e controle sobre a tecnologia. Tais conteúdos deram origem à subcategoria **autopercepção docente (f=9)** a qual pode ser percebida em unidades de contexto extraídas das falas dos participantes:

[...] olha, eu percebo que das vezes que não consigo fazer alguma coisa, a gente vai em busca daquilo (de algo) ... [pra] motivar o aluno. A gente vai brincando com eles. Porque tem aquele dizer, né? Aprendendo brincando, né? Então por isso a gente motiva eles mais a partir das brincadeiras e [quando não consigo] motivar, me sinto mal (P1, 2017).

O trecho da fala do P1 evidencia suas limitações em relação a alguns assuntos no contexto escolar, todavia, essa limitação não impediu que o docente buscasse alternativas para melhorar sua atuação. Segundo Bandura (1994), a percepção dos professores a respeito de suas capacidades não é estanque diante dos obstáculos. Os professores que acreditam em suas capacidades buscam alternativas de superação. Ou seja, o foco não se reduz ao problema, procura-se solução, porque, para ele, ser autoeficaz é condição fundamental para esse tipo de atitude. Nesse sentido, não basta ter habilidade, é mister que se acredite em sua própria habilidade para desenvolver qualquer tarefa com objetivo determinado. O estudioso Bandura (2008) afirma ainda que a principal característica do ser agente é a crença em suas próprias capacidades de exercer controle sobre suas ações. Pode-se dizer que as estratégias usadas pelos docentes são parte do controle que mantém nesse processo educativo. As características de quem foca em soluções pode ser vista na expressão abaixo:

Quando a gente está em atividade eu procuro chamar a atenção dos alunos [de forma dinâmica, com lúdico] para que eles se sintam à vontade [e] prestem atenção na aula. Quando vejo que o aluno está com muita falta de interesse, desmotivado, eu procuro conversar com ele e saber o que está acontecendo. Se for, por exemplo, problema na

família, ou pessoal, tento chegar até a família dele, conversar com o pai, com ele. Tento averiguar a situação. Se for uma situação que está causando problema para ele, eu vou tentar ajudar para tentar resolver. [Quando não consigo resolver] eu fico um pouco triste, mas tento resolver (P2, 2017).

O Participante 2 vê o lúdico como meio de chamar a atenção dos alunos para participarem das aulas. É justamente o que assinala Santos (2008), pois, o mesmo acredita que a educação, com a utilização do lúdico, vai além da instrução e, em função disso, exige uma nova postura docente, tendo em vista que as atividades que abrangem jogos e brincadeiras precisam ser pensadas dentro de uma proposta pedagógica. Ao que se percebe na fala do P2, o objetivo é tornar a aula prazerosa e construtiva. No entanto, quando nota que o objetivo não está sendo alcançado tenta a aproximação com os alunos e seus familiares a fim de compreender o porquê do desinteresse para buscar outras alternativas. É importante frisar que a motivação é fator essencial para que o aprendizado se efetive, pois leva o aluno ao envolvimento no processo ensinar e aprender, bem como a persistência e a superação de desafios; o contrário promove o distanciamento e pode chegar até a evasão escolar (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009). A autoeficácia pode ter um importante papel nas ações do docente, uma vez que serve como impulsionadora para busca de soluções de problemas que persistiam. Então, é possível dizer que as crenças de autoeficácia estão ligadas à motivação dos alunos e ao uso de estratégias pessoais empregadas em sala de aula (GOYA et al., 2008). Ainda em relação à autopercepção docente, tem-se o seguinte relato:

Eu passo atividade na sala de aula, quando eles vêm com a atividade em branco, em um outro horário que eu não esteja em sala de aula, principalmente final de semana, às vezes eu vou à casa do aluno, da própria criança, e converso com o pai. Trabalho com brincadeiras, com atividades mais dinâmica, algumas musiquinhas, algum trabalho que nós montamos com a outra colega que trabalha junto comigo (vídeo) para mostrar para as crianças. Quando a gente não consegue fazer com que a criança participe a gente fica bastante triste, mas a gente inventa sempre algo para mostrar para as crianças (P6, 2017).

O relato do P6, assim como o do P1 e do P2 evidencia a capacidade humana em criar alternativas para alcançar o objetivo proposto (BANDURA, 2001; 2008), nesse caso, o aprendizado dos alunos. Vê-se que o esforço dos docentes ultrapassa os limites de sala de aula, evidenciando-se um esforço que pode ser caracterizado como satisfação pessoal e profissional. O elemento satisfação pessoal parece estar relacionado à satisfação profissional, e destacou-se nas falas docentes. Desse modo, a categoria satisfação profissional ou satisfação no trabalho **de professores** tem sido associada a maneira como os docentes desenvolvem seu trabalho em prol de determinado objetivo; quanto maior a satisfação docente, maior será seu grau

de envolvimento e perseverança para o desenvolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem (RAMOS, 2015).

**As Estratégias didáticas** (f=27), subcategoria bastante expressiva deste grupo temático, emergiu da fala dos entrevistados evidenciando sua atuação com objetivos determinados em prol do aprendizado dos alunos, preocupação com estratégias de ensino, estratégias de motivação, estratégias de controle, desempenho dos alunos e a maneira como auxiliá-los quando necessário; sobre estratégias didáticas o Participante 3 expressa:

[...] eu trabalho sempre sequência didática. Então, na minha sequência didática, ao final eu procuro colocar um vídeo relacionado ao tema, quando não, eu procuro colocar uma música que venha fazer uma diferença para que as crianças venham a aprender, mas aprender brincando de uma forma bem lúdica (P3, 2017).

Acerca de estratégias de ensino o Participante 6, procura alternativas que minimizem a escassez de recursos na escola, por isso, toma o lúdico como alternativa viável e necessária. Assim, utiliza-se de “brincadeiras, uma certa atividade mais dinâmica, algumas musiquinhas, alguns trabalhos que nós montamos com outra colega que trabalha junto comigo” (P6, 2017).

Tanto o P3 quanto o P6 evidenciam características de quem planeja atividades com vistas ao aprendizado dos alunos, bem como a estimulá-los a querer aprender. Por isso, as alternativas por eles encontradas partem de atividades lúdicas como prática motivadora. É importante salientar que docentes que acreditam em suas capacidades (crenças de autoeficácia) possuem características como as demonstradas pelos participantes supracitados. A literatura tem confirmado a importância da autoeficácia enquanto forte influência nas ações docentes e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem (TORISU, 2010; NINA, 2015; FERNANDEZ, 2015). A autoeficácia, apesar de ser o elemento chave da Teoria Social Cognitiva, é apenas um dos construtos que medeiam as ações docentes. Por essa razão faz-se a necessidade do ir e vir sobre as ações executadas de modo a avaliá-las e, quando necessário, mudar o modo de execução das atividades.

**6.3.2 Colaboração entre pares:** esta categoria final foi a segunda mais referida (f=12) e evidencia que os trabalhos são melhor desenvolvidos quando feitos em colaboração com seus iguais. O conteúdo expresso pelos participantes foram: aprendizagem em grupo, colaboração entre professores, parceria com a equipe técnica e trabalho em equipe. O assunto elencado pelos professores originou somente uma subcategoria intitulada de “colaboração entre pares”.

**A Colaboração entre pares (f=12)** se refere a relação com os colegas de trabalho (professores), com técnicos ou outros colaboradores na forma como desenvolviam o trabalho em grupo no contexto escolar. Isso pode ser conferido pelo relato abaixo:

[Em] um determinado momento a gente senta, todo o corpo docente, pra dizer o que sentiu durante o determinado trabalho, ou determinado período, ou durante o ano. E cada um [vai dizer] se ... aceito tal proposta, pois eu tenho que apresentar a minha. E, se todos concordam; vai às vezes, até para uma eleição (P6, 2017).

O contexto exposto acima é de um grupo que se organiza almejando resultados positivos no trabalho em conjunto, baseando-se no princípio da democracia em que a opinião de todos é ouvida e discutida em função do grupo. A interação e a colaboração entre os pares podem ser resultadas de forte percepção de eficácia por parte das pessoas que ali trabalham, porque, baseados na Teoria Social Cognitiva, há uma mútua influência segundo processo de determinismo recíproco (BANDURA et al., 2008). Além disso, a percepção dos docentes em torno de sua autoeficácia influencia o trabalho em parceria quando o grupo se apresenta comprometido e valorizam novas ideias (SILVA; SILVA, 2015). A ideia de trabalho em conjunto também é elencada abaixo:

Na escola onde eu trabalho, a gente procura sempre estar interagindo uns com os outros, buscando informações, passando informações [...]. Isso aí é muito bom [...]. Me sinto [bem] sim. [Às vezes] tem aquelas divergências por algumas questões políticas... Mas, aí tem a maioria que graças a Deus a gente se dá muito bem e se respeita, né? Todo mundo trabalha, ali, em conjunto [...] [com o objetivo] de beneficiar os alunos, a comunidade, de forma geral (P2, 2017).

O Participante 2 compreende que o trabalho docente é de colaboração e troca de experiências e, que, nesse processo de construção de ideias, o grupo se fortalece para benefício dos alunos e da comunidade de modo geral. Conforme Bandura (2008), a autoeficácia docente pode estimular o desejo de trabalho em conjunto para o benefício da comunidade escolar. Por isso, vê-se na fala abaixo que a colaboração é positiva e construtiva.

Na escola que eu trabalho, sou só eu como professor e um coordenador, a minha relação com ele é boa. Sempre nós nos auxiliamos, um ajudando o outro, sempre buscando melhorias para educação da nossa localidade, da aprendizagem dos alunos da escola em que eu atuo [...]. Quando nós trabalhamos com pessoas que nos damos bem o trabalho flui de uma forma melhor. A gente fica mais alegre, porque é bom trabalhar com pessoas que a gente gosta também (P4, 2017).

Fica indicado na fala dos participantes citados (P6, P2 e P7) que a boa convivência com os colegas de trabalho contribui com o bem-estar docente, uma das condições que promove a satisfação no trabalho, segundo o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho. A satisfação no trabalho docente pode estar interligada aos aspectos tanto cognitivos quanto afetivos, quando baseados pela Teoria Social Cognitiva. É uma condição resultante da percepção docente em relação as suas experiências laborais (RAMOS, 2016). A percepção docente surge a partir da avaliação concernente às suas ações no contexto escolar.

**6.3.3 Autoavaliação:** esta categoria final foi a terceira mais referida ( $f=11$ ) e diz respeito a avaliação que os professores-alunos fazem sobre seu desempenho em docência escolar. Ela adveio com o assunto levantado pelos entrevistados atinentes à autoavaliação sobre a prática e avaliação sobre a vida. Esses temas deram origem a apenas uma subcategoria a “autoavaliação”.

A **autoavaliação** é uma subcategoria que foi evidenciada quando se avaliavam as próprias ações em torno da prática e da postura docente. Sendo assim, o Participante 5 expressa: *“primeiro vejo em mim. Será que eu estou sabendo transmitir aquilo para as crianças? Então, claro que eu tenho que me avaliar e ver se realmente eu estou atingindo aquela metodologia, aquele método para ensinar”* (P5, 2017).

A expressão do P5 é clara ao evidenciar a preocupação em analisar o modo como ensina, questionando se essa ação tem sido suficiente para que o aluno compreenda o conteúdo exposto. A autoavaliação é intrínseca a um dos elementos essenciais: a condição do ser agente, concebido pela Teoria Social Cognitiva. Para Bandura (2001), o ser agêntico carrega algumas características: intencionalidade, premeditação, autorreatividade e autorreflexão que já foram mencionadas no capítulo I. A autoavaliação está diretamente ligada à autorreflexão, já que a reflexão sobre suas ações, leva-o a avaliar a prática que tem desenvolvido junto aos alunos, podendo, desse modo, fazer com que sejam alterados cursos de ação até o momento desenvolvidos. Neste sentido, faz-se necessário humildade e saber-se inconcluso (FREIRE, 2011), no sentido de que não se sabe tudo e por isso são necessárias buscas por novos conhecimentos. Isso pode ser percebido na expressão abaixo:

Ah, às vezes, eu tento avaliar assim e não me colocar lá em cima. Às vezes, eu procuro voltar para eu mesmo e fico me avaliando e [quando] vejo que eu estou errado, eu tento melhorar. Tento buscar informações [conteúdos] que ajudem a deixar o assunto o mais claro possível (P2, 2017).

O Participante 2 não se coloca acima de todos quando se trata de assuntos alusivos aos conteúdos de sala de aula; indica em sua fala que é capaz de avaliar os próprios erros, além do que pode superá-los e melhorar seu modo de ensinar. Uma de suas estratégias para superação de ações, pouco favoráveis, foi buscar conhecimentos que o auxiliasse a compreender os assuntos e, desse modo, elaborar melhores estratégias para o aprendizado dos alunos. Essa capacidade caracteriza uma pessoa como autoeficaz e resiliente, pois são autoeficazes, aqueles que acreditam em sua capacidade de desenvolver determinada tarefa com objetivo proposto (BANDURA, 1977; 1994; 2008). São resilientes, pois conseguem superar as dificuldades e as barreiras presentes no cotidiano de sala de aula. Pode-se acrescentar que o desafio docente

hoje é tornar o ensino nas escolas tão atrativo quanto os conhecimentos que se fazem presentes no cotidiano dos alunos para além do espaço escolar (FRANCO, 2015). Para tanto, é possível afirmar que a autoeficácia docente é um elemento que contribui com o fazer educativo, pois influencia o comportamento e as ações docentes, implicando positivamente sobre os alunos para que obtenham melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

A seguir, a Matriz de codificação de satisfação no trabalho, quadro 12, em que serão apresentadas as categorias iniciais, intermediárias até se chegar as categorias finais. Do mesmo modo como fora feito no quadro 11, houve um processo de aglutinação por similaridade semântica de modo a refinar os dados até chegar as categorias finais.

**QUADRO 12 – MATRIZ DE CODIFICAÇÃO “SATISFAÇÃO NO TRABALHO”**

SATISFAÇÃO NO TRABALHO			
CATEGORIAS INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS	
Controle emocional (f=2)	Emoções Negativas (f= 6)	Estados Emocionais (f=43)	
Sentimento de impotência (f=3)			
Insatisfação com a vida (f=1)			
Bem-estar no trabalho (f=24)	Emoções Positivas (f= 34)		
Bem com a vida (f=6)			
Valorização pessoal (f=1)			
Boa relação com os colegas de trabalho (f=3)	Saúde mental e Física (f=3)		
Mal-estar docente (f=1)			
Cansaço físico (f=1)			
Estresse (f=1)	Valorização ou Desvalorização Profissional (f= 25)		Valorização ou Desvalorização Profissional (f= 25)
Valorização profissional (f=8)			
Desvalorização docente (f=2)			
Falta de estímulo ao trabalho (f=1)			
Insatisfação profissional (f=11)			
Insatisfação com o percurso para o trabalho (f=1)			
Dificuldades no trabalho docente (f=2)	Prática e formação docente (f=7)	Prática e formação docente (f=7)	
Perspectivas docentes em relação à formação (f=1)			
Resiliência docente (f=2)			
Criatividade docente (f=1)			
Superando dificuldades regionais e financeiras pela busca de conhecimentos (f=3)			

Fonte: **Ferreira (2017)**.

Para a interpretação dos dados, será usado o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no trabalho que indica 6 variáveis importantes para o sentimento de satisfação que são: apoio de eficácia relevante (percepção docente sobre o auxílio que recebe de seus colegas professores para melhorar seu desempenho); apoio organizacional percebido (os professores sentem-se motivados quando recebem auxílio de seus superiores); progresso de objetivos (refere-se à avaliação das atividades e das metas estabelecidas); satisfação com a vida (quando se está bem consigo mesmo); autoeficácia (é a crenças que o professor tem em desenvolver com sucesso as suas funções na escola para a melhoria do processo ensino-aprendizagem) e afeto positivo (emoções positivas vivenciadas no ambiente de trabalho).

O processo de codificação por aglomerado semântico do quadro 12 resultou em 3 categorias finais, quais sejam: (1) Estados Emocionais (f=43); Valorização ou desvalorização profissional (f=25) e Prática e formação docente (f=7); termos que sintetizam as percepções dos participantes quanto à satisfação no trabalho.

#### **6.4 Categorias finais da matriz de codificação sobre satisfação no trabalho**

**6.4.1 Estados Emocionais:** resultante da expressão dos participantes em relação a como se sentiam no local de trabalho. Esta categoria surgiu da junção das subcategorias: emoções negativas, emoções positivas e saúde mental e física, sendo a mais frequente (f=43).

A subcategoria **emoções negativas (f=6)** expressa pelos professores sobre os acontecimentos que faziam com que se sentissem frustrados ou impotentes em relação ao contexto de sala de aula. Isso foi percebido quando emergiram assuntos que exigiam o controle emocional e de outros fatores que causavam sentimento de impotência e de insatisfação com a vida.

Segundo este entrevistado P1, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos são fatos que o deixam insatisfeitos: “*Olha, a gente se sente um pouco mal [...] quando o aluno tira a gente do sério...[...] e quando eu não consigo, é, motivar eles [aos alunos] (P1, 2017)*”.

O P1 refere-se a indisciplina e a falta de motivação que o deixam se sentindo mal. Esse sentimento negativo pode influenciar fortemente as ações docentes dentro do espaço de sala de aula. A indisciplina e a falta de motivação são características de alunos em fase de transição (pré-adolescentes para adolescente), cujos conflitos são mais comuns entre professores ou entre colegas de sala (CARACIOLO, 2010), momento em que se encontram cursando o Ensino Fundamental.

O trabalho desenvolvido por Ramos (2015), por exemplo, indica que os professores do Ensino Fundamental apresentaram as piores crenças de eficácia (pessoal e coletiva), a

satisfação com o trabalho e com a vida, em relação ao progresso de objetivos, às condições de trabalho, apoio de eficácia relevante e afeto positivo. Isso tudo pode reafirmar a ideia de conflitos desta fase, que pode ser, também um dos motivadores de violência nas escolas. Ou seja, são formas de conflitos no espaço de sala de aula que podem influenciar a percepção docente.

Considera-se a indisciplina e outros problemas que envolvem os alunos na escola como fatores que podem ocasionar doenças psicológicas como estresse, preocupação e ansiedade, resultando em insatisfação com o trabalho docente que pode comprometer consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007). Além disso, a falta de motivação dos alunos é um aspecto preocupante e caso não seja tratada com seriedade pode causar sérios prejuízos à vida acadêmica e pessoal desses estudantes (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009).

Para o Participante 3, um objetivo proposto e não alcançado é um fato que o deixa emocionalmente abalado. Em sua entrevista ele deixou bem claro a sua insatisfação ao dizer: *“Ah, eu me sinto frustrada porque nosso objetivo, como educadores, queremos trabalhar e ver resultado, mas quando a gente não consegue, porque muitas vezes não depende só do professor, também está relacionada a família”* (P3, 2017). O P3 referiu-se ao não alcance dos objetivos propostos em sala de aula como elemento de insatisfação e ou descontentamento docente, acrescentando ainda, que muitas vezes não depende só do professor, mas da família e dos alunos também. Neste caso, o docente parece atribuir parte da responsabilidade à família pelo fracasso dos alunos, isto é, fatores externos que podem impor limites ao trabalho docente (SKAALVIK e SKAALVIK, 2010).

A fala do professor indica que sua insatisfação se deu pelo fato de não alcançar objetivos propostos. A percepção do docente sobre seu trabalho é considerada como um dos elementos do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho que se refere à avaliação do progresso dos objetivos, quando se avalia as metas alcançadas ou não, além disso, a satisfação não pode ser avaliada de forma isolada. Porque, além do não alcance de metas, o docente deixou claro que fatores extrínsecos (falta de apoio familiar) também contribuiu com o estado de insatisfação (LENT et al., 2011).

**Emoções positivas (f=34)** é uma subcategoria resultante de falas concernentes aos objetivos alcançados, de sentimento de valorização e bem-estar no trabalho. As emoções positivas dos docentes foram relacionadas aos sentimentos derivados da rotina de trabalho. Os professores-alunos falaram sobre bem-estar no trabalho, o que lhes proporcionava estar bem com a vida, o modo como se sentiam valorizados e a boa relação que mantinham com os

colegas de trabalho. Esse sentimento de valorização pode ser verificado abaixo nas palavras de P2:

Bom em primeiro lugar, essa valorização vem, assim, quando a escola tem uma direção [democrática e participativa] em que trabalha todo mundo junto numa só perspectiva. [...] Reunindo com a coordenação, professores, todo mundo junto e ali [diz-se] “olha, a gente vai trabalhar esse padrão aqui”. Todo mundo procura, ali, seguir aquele rumo (P2, 2017).

A fala do P2 corrobora o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho que julga a satisfação das pessoas a partir de algumas condições vivenciadas, por exemplo, quando o ambiente proporciona sensação de bem-estar (afeto positivo) e apoio de eficácia relevante e quando se recebe ajuda dos colegas de trabalho (RAMOS, 2015). Esse sentimento de valorização também pode ser percebido na fala do professor quando diz: *“Eu me sinto valorizado pelo coordenador da escola, sempre que preciso de algum auxílio, alguma ajuda, ele está sempre disposto a ajudar”* (P4, 2017). É perceptível o quanto o sentimento de valorização chega a influenciar a maneira como as pessoas se portam no local de trabalho corroborando, desse modo, com a satisfação docente.

Outro importante aspecto, descrito em declarações anteriores, que contribui com a satisfação docente, é a parceria no local de trabalho. O que pode ser visualizado abaixo:

Para mim contribui muito, porque o coordenador, ele vem na escola e procura saber o que a gente está precisando. Aí a gente vai, conversa com ele, explica para ele que a gente está precisando disso, daquilo. Assim como o pedagogo; porque nós temos pedagogo. [Ele] vai nas turmas fazer uma avaliação [para saber] como é que as crianças estão; se estão se desenvolvendo ou não. Então tudo isso, essa parceria que a gente tem dentro da educação, junto à nós, é muito importante para todos nós (P5, 2017).

Conforme a exposição do P4 e P5, é visível que a satisfação no trabalho está intrínseca ao apoio que recebem da coordenação pedagógica, o que pode ser caracterizado como apoio organizacional percebido, um dos fatores que contribuem com a satisfação docente e o sentimento de bem-estar proporcionado por um ambiente acolhedor (LENT et al., 2011).

As falas dos três participantes (P2, P4 e P5) evidenciam que as emoções positivas são motivadas pelo tipo de relação que estabelecem com os seus parceiros de trabalho, isso colabora também com as suas crenças acerca de suas capacidades em desenvolver atividades de modo intencional. De acordo com Anaia-Nieto e López Martín (2015), a satisfação no trabalho é entendida como um relacionamento afetivo ao trabalho ou como um estado emocional derivado da avaliação do próprio trabalho. Isto é, refere-se à forma como as pessoas se sentem em relação à sua atividade de trabalho ou com os diferentes aspectos de seu trabalho. No que se refere à expressão dos participantes P2, P4 e P5, o aspecto que mais se

evidenciou foi a parceria com os seus superiores (apoio organizacional percebido); evidencia-se, além disso, no levantamento do P2 a colaboração entre pares (apoio de eficácia relevante), posto que para que o professor se sinta feliz é necessário um clima institucional acolhedor proporcionado pelo apoio dos colegas docentes e por seus superiores (RAMOS, 2015).

Em se tratando de elementos que influenciam os docentes, chegou-se a subcategoria **Saúde mental e física (f=3)** como consequência do tipo de sentimento que é desenvolvido no local de trabalho. O participante quatro (P4) expressa o modo como se sente no atual trabalho: “*Podéria descrever no atual trabalho, no qual eu estou trabalhando com multissérie, com certeza o cansaço, às vezes é muito grande por trabalhar com diversas séries numa única sala (P4, 2017)*”.

Esta subcategoria pode ser ocasionada pela exposição de uma pessoa a ambientes estressores, bem como a sobrecarga de trabalho, falta de tempo para efetivar tarefas diferentes em um único espaço (CARLOTTO et al., 2015) como é o caso desse participante que trabalha em uma turma de multisseriado (várias séries em uma única turma). Casos que exigem um pouco mais do professor, ocasionando, muitas vezes, doenças psicológicas. Esse relato, revela, também que as condições de trabalho a que é submetido o professor, tem efeito devastador em seu desempenho e, por conseguinte, no ensino que é conferido aos alunos (SCHEIBE, 2010).

Situação de mal-estar pode resultar, ainda, no sentimento de insatisfação como consequência de um clima pouco favorável das relações interpessoais no espaço micro da escola, que pode ser percebido em um trecho dito pelo Participante 2: “*insatisfação sempre tem; às vezes [servidores] não se dão bem na escola, se tratam mal*” (P2, 2017). O aspecto de insatisfação parece estar relacionado ao clima tenso e desgastante que se estabelece entre alguns membros do espaço escolar, ao que Ramos (2015) chama de ambiente com menos afeto positivo. Este tipo de ambiente pode ocasionar em falta de estímulo referente ao aspecto pedagógico e conseqüentemente à maneira como vai se desenvolver uma atividade.

**6.4.2 Valorização ou desvalorização profissional:** é uma categoria extraída devido ao modo como os professores se sentiam percebidos no local de trabalho pelos outros envolvidos no contexto educativo. Esta categoria surgiu a partir do assunto levantado pelos professores-alunos entrevistados a respeito de assuntos que remetiam sempre à valorização profissional, à desvalorização docente, à falta de estímulo ao trabalho, à insatisfação profissional e insatisfação com o percurso para o trabalho somada às dificuldades no trabalho docente.

A subcategoria **Valorização ou desvalorização profissional (f=25)** diz respeito à percepção dos docentes em relação ao tratamento que lhes era concedido no ambiente de trabalho. O relato sobre o sentimento de valorização está presente abaixo:

E eu já fui elogiada, já vieram me dizer que a diretora e a coordenadora estavam felizes com o meu trabalho, porque estava vendo resultado [...]. Porque, eu trabalho com 1º ano, mas eu gosto assim, que a minha turminha do 1º ano ela já vá para o 2º ano, já sabendo ler. Nem que seja pequenos textos de palavras simples. Mas, pra mim, eu já fico gratificada com isso (P3, 2017).

A fala do P3 descreve sua percepção quanto ao tratamento que lhe é dedicado. A satisfação no local de trabalho é evidente e pode ser configurada como elemento constitutivo do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho, também observado na fala de outros participantes. Está explícito pelo P3 sua percepção quanto ao reconhecimento por parte de seus superiores. A condição exposta configura afeto positivo, em que o sujeito vive emoções positivas na relação com seus superiores (RAMOS, 2015).

Ao contrário da satisfação, a insatisfação é gerada pela falta de valorização e desrespeito com a profissão docente. Essa realidade pode ser percebida pelo que disse um dos participantes: *“A nossa profissão não é quase valorizada. O salário que a gente recebe, né? É lá embaixo? Ai, quer dizer, nós não estamos tendo muito valor”* (P5, 2017). Portanto, a fala do P5 expressa sua insatisfação com a profissão quanto à questão salarial, elemento este encontrado também nos estudos de Ramos (2015) como sendo um aspecto a mais que pode levar à insatisfação.

O trabalho de Ramos (2015) baseia-se no Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho Docente; modelo que elegeu algumas variáveis que chegam a promover a satisfação no trabalho docente. Esse estudo, realizado com 495 professores da Educação Básica, fez emergir uma variável que pode promover a satisfação e que não está descrito no modelo acima mencionado, qual seja, a questão salarial percebida pelo P5 enquanto modo de ser valorizado/reconhecido pela função que exerce. Vê-se, com isso, que a insatisfação é particular e vai depender da pessoa que a expressa e o contexto sociocultural em que se encontra.

A categoria docente tem sofrido bastante com as modificações em suas condições de trabalho, importadas pela lógica do capital que limitam suas ações, afetam sua maneira de agir e promove a desqualificação. Dentre as modificações sofridas pelos professores, a questão salarial dos docentes revela a falta de valorização e a exploração por parte do contratante, pois os salários são baixos e não condizem com a responsabilidade que é delegada a esses profissionais (SILVA; VASCONCELOS, 2011). Esse profissional é bastante importante,

enquanto mantenedor do capitalismo; e, enquanto funcionário do Estado se sujeita aos interesses do sistema que explora a força de trabalho e tenta suprimir o conhecimento em função de seus interesses (MÉSZAROS, 2005).

Por isso, é importante salientar que o professor necessita de um salário digno para assim se sentir valorizado e reconhecido e com melhores condições em desenvolver com êxito seu trabalho docente com mais qualidade, tendo perspectivas positivas para o futuro.

**6.4.3 Prática e formação docente (f=7):** os entrevistados evidenciaram em suas falas o desejo da formação pelo Parfor para melhorar sua prática docente. Esta categoria foi revelada a partir de assuntos que indicavam suas perspectivas em relação à formação, à resiliência docente, à criatividade docente e à superação de dificuldades regionais e financeiras pela busca de conhecimentos.

A subcategoria **Prática e formação docente** está intrínseca no conteúdo levantado sobre as perspectivas docentes acerca de sua formação. Abaixo, a ilustração do que disse o participante três (P3) das atividades do Parfor e o modo como isso influenciou sua vida profissional:

[...] o Parfor tem contribuído na minha vida profissional porque eu aprendi muito. Apesar de eu ser professora, já há alguns anos, mas... eu... assim, eu aprendi muito, novas metodologias, né? Como trabalhar de forma eficaz em sala de aula, e os métodos, sabe? Assim, na UFPA tem professores que são excelentes, nos dão um caminho que nos deixam bem à vontade (P3, 2017).

De acordo com o que foi relatado pelo P3, a formação continuada veio acrescentar novos conhecimentos e influenciou positivamente a prática docente, renovando o modo de ensinar associado à teoria pedagógica. Essa maneira de lidar com a estreita relação teoria e prática também foi ratificada na fala do P6: *“as atividades e as dinâmicas que o [curso] propôs, leva para sala de aula, transformam a gente. Inclusive a gente falou hoje que o nível superior, o ensino de superioridade transforma o professor”* (P6, 2017).

O que se apreende na fala dos docentes é a dinâmica da díade teoria e prática. Desse modo, suas percepções destacam suas experiências associadas ao conhecimento adquirido e elegem uma nova maneira de trabalhar. A relação entre os fatores ambientais (formação), fatores pessoais (experiências docentes) e comportamentais (redirecionamento da prática) é o que Bandura (1999; 2001; 2008) chama de reciprocidade triádica, pelo fato de que esses fatores influenciam-se mutuamente. A alteração em um dos fatores, sucessivamente, fará com que o outro sofra mudanças. Haja vista que a função docente altera-se a cada época conforme



termos conectores. Sequencialmente, buscou-se identificar os escores dos 5 (cinco) termos mais frequentes, sendo estes dispostos na Tabela 7.

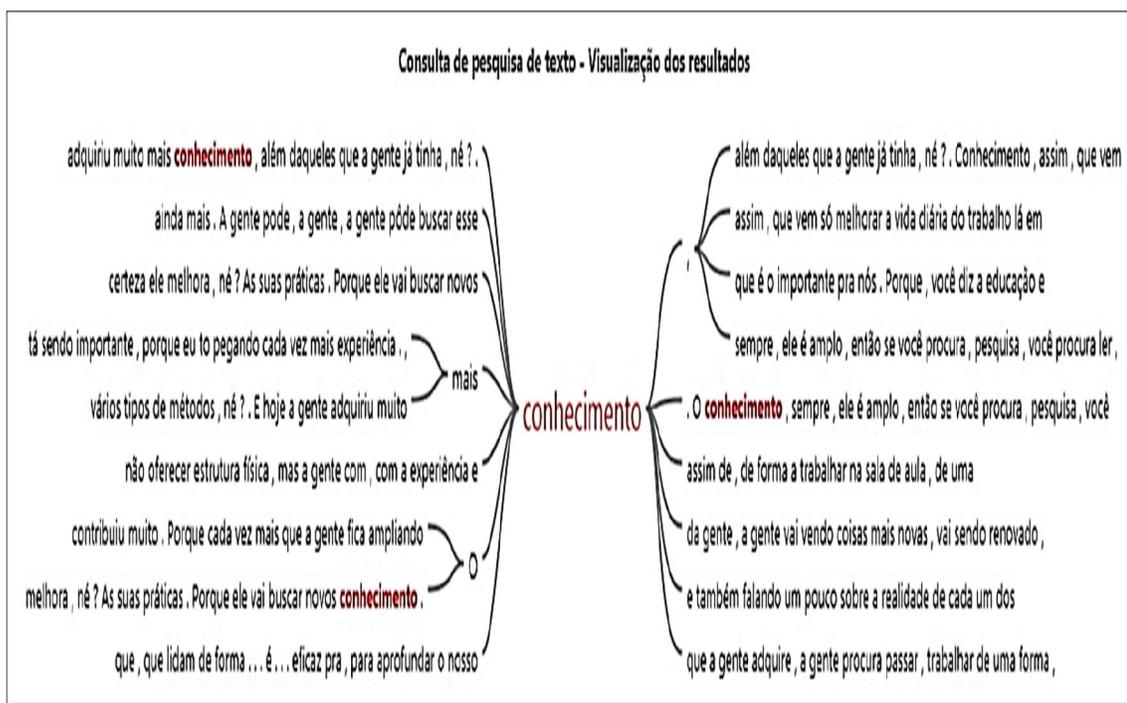
**Tabela 7:** Escores dos 5 termos mais frequentes dos trechos referentes às experiências relacionados ao PARFOR

Palavra	Extensão/caracteres	Contagem (f)	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
Conhecimento	12	13	0,78	Conhecimento, conhecimentos
Melhorar	8	9	0,54	Melhorar
Dinâmicas	9	8	0,48	Dinâmica, dinâmicas
Trabalhar	9	7	0,42	Trabalhar
Exemplo	7	6	0,36	Exemplo

Fonte: **Ferreira (2017)**

Com a identificação das 5 palavras mais incidentes, buscou-se analisar o conteúdo das falas relacionadas às duas categorias mais importantes, sendo estas: (1) conhecimento (f=13; 0,78%); (2) melhorar (f=9; 0,54%). Para tanto, aplicou-se a técnica “árvore de palavras” nestes termos com o NVIVO 10, esta técnica evidencia o conteúdo manifesto, fazendo conexões com o que foi falado pelos participantes sobre determinado assunto (FIGURAS 3 e 4).

**Figura 3: Árvore de palavras do termo “conhecimento”.**



Fonte: **Ferreira (2017)**

A Figura 3 evidencia a fala dos docentes em torno da formação ofertada pelo Parfor, suas expectativas em relação ao curso e de que forma percebem como tem influenciado em suas práticas cotidianas. Assim, a palavra conhecimento destacou-se pelo número de vezes que foi pronunciada pelos professores-alunos e, portanto, deve ser considerada no contexto da formação.

O conteúdo levantado fala sobre o conhecimento (teórico) e como ele veio somar aos já alcançados pelos participantes antes da graduação possibilitou que associassem conhecimentos epistemológicos aos adquiridos com a prática e, dessa maneira, avaliar seus métodos de ensino, objetivando a melhoria no processo ensino-aprendizagem. Tudo isso poderia ser comparado com a formação “partindo de dentro da profissão”, aquela que é construída pela ocorrência de eventuais necessidades dos docentes, isto é, da reflexão sobre a própria prática (NÓVOA, 2013). O que pode ser verificado nas seguintes unidades de registro: [a gente] *adquiriu muito mais conhecimento, além daqueles que a gente já tinha; tô (sic) pegando mais experiência...; vários tipos de métodos né? Contribui muito (...) para aprofundar o nosso conhecimento.*

A relação teoria e prática está explícita nos cortes textuais das falas dos docentes e a maneira como isso veio fomentar suas formas de ensinar. Vê-se, então, o quão importante é a formação para os professores em exercício, visto que tem sido fundamental para reelaborar o conhecimento já adquirido e inovar suas metodologias. Esses sujeitos avaliam suas ações a partir do que apreenderam no curso, a consequência disso é que se transformam e buscam melhorar o ensino onde trabalham. Neste sentido, Nóvoa (2013) propõe que o conhecimento do profissional docente seja valorizado enquanto elemento norteador da formação, pois a reflexão sobre a prática e a experiência adquiridas no exercício da função podem aproximar os formandos da realidade escolar. Posto que, “o docente amadurece professor pela própria atividade de ser professor, fazendo-se professor no cotidiano da ação do docente” (CAMPOS, 2011, p. 19).

Na fala dos professores, também, é possível perceber indícios de alguns elementos que sustentam a teoria da autoeficácia como a experiência direta (aquela vivenciada pelos sujeitos); experiências vicárias (quando se apreende de experiências vividas por outras pessoas) e a persuasão social ou verbal (quando o ambiente social propicia que a pessoa perceba que é capaz de resolver várias situações, geralmente por incentivo de alguém influente) (POLYDORO; CASANOVA, 2010).

Sobre a experiência direta vê-se que “*além daqueles [conhecimentos] que a gente já tinha. Vem [novos] só melhorar a vida diária no trabalho...*”. São experiências positivas

vividas pelos professores-alunos que passam a ganhar mais força com o conhecimento advindo a partir da formação. Com relação as experiências vicárias, “*a gente vai vendo coisas mais novas, vai sendo renovado (...) assim de forma a trabalhar na sala de aula...*”. É um processo de apreensão pela observação aos formadores quando estes desenvolvem seus métodos e técnicas no curso. Logo, a persuasão social ou verbal pode ser percebida quando eles expressam a aquisição de conhecimentos verbalizada pelos docentes de forma positiva, pois é perceptível que foram influenciados a desenvolver as atividades com criatividade e inovação: “*a gente adquire, a gente procura passar, trabalhar (...)*”.

O conhecimento foi um propulsor para carreira docente dando subsídios necessários para que o docente adquirisse mais confiança em desenvolver métodos inovadores. O fortalecimento das crenças docentes contribui para efetivação de práticas criativas e inovadoras no processo ensino-aprendizagem, visto que professores com forte senso de eficácia instrucional acreditam que vale a pena esforços extras para ensinar, mesmo com alunos que mostram dificuldades (IAOCHITE; AZZI, 2012).

A seguir, a figura 4 expõe uma espécie de árvore de palavras tendo como destaque o termo ‘melhorar’ extraído da verbalização acerca das contribuições do curso para a vida pessoal e profissional dos docentes subjaz a satisfação no trabalho, associada à autoeficácia em consonância com a díade teoria e prática docente.

**Figura 4: Árvore de palavras do termo “melhorar”**



Fonte: **Ferreira (2017)**.

Os professores-alunos dão ênfase a palavra ‘melhorar’ como contributo da formação recebida pelo curso oferecido pelo Parfor. A referência é abrangida pela fala dos participantes

que veem o curso como um meio de aprimorar seus conhecimentos, suas relações no trabalho e o seu desempenho na prática pedagógica.

Como já foi mencionado, anteriormente, estão implícitas na fala dos participantes a satisfação desenvolvida a partir da construção de novos conhecimentos adquiridos com o curso pelo Parfor que repercutiu de modo positivo em suas vidas e no contexto do trabalho. Quando se expressam assim: *“a teoria pra (sic) que possa cada vez mais melhorar [...] Contribuição foi extremamente excelente, porque a gente só tem a melhorar”*. A satisfação é verbalizada com louvor, o que é um ponto positivo no local de trabalho, pois a satisfação no trabalho docente pode dar mais entusiasmo no desenvolvimento das atividades laborais (FARIAS et. al., 2013). Por conseguinte, é uma satisfação adquirida ao se perceberem capazes em desenvolver atividades novas com a decida aquisição de novos saberes (autoeficácia).

Sendo assim, há uma relação entre esses construtos (autoeficácia e satisfação) que impulsionaram uma prática mais inovadora de acordo com o recorte extraído das entrevistas: *“de dinâmicas, vários tipos de dinâmicas para que eles [os alunos] possam melhorar”*. A formação propiciou conhecimento, que fortaleceu as crenças docentes, que os motivou a melhorar-se e desenvolver práticas mais efetivas e dinâmicas, colaborando com o bem-estar advindo por uma satisfação vivida no local de trabalho.

Outro aspecto positivo, elencado a partir da formação foi a satisfação com a vida, resultante de expectativas positivas ocasionadas com o curso de graduação. Veja: *“uma graduação pra (sic) gente; onde a gente vai melhorar (...). Terminar o meu curso, eu sei que a minha vida vai melhorar”*. A satisfação com a vida propicia o bem-estar que pode influenciar em diferentes aspectos da vida, o que coaduna com as seis variáveis secundárias do MSCST de Lent et al. (2011) que influenciaram na satisfação no trabalho docente, de acordo com os estudos de Ramos (2015), pois, podem melhorar o desempenho no trabalho. Além disso, é um fator que faz com que o professor se sinta realizado profissionalmente (RAMOS, 2015).

Outro importante fator a ser apontado é a percepção de autoeficácia elevada com a formação enquanto base para o enfrentamento das cobranças que lhes são feitas, a saber: *“a gente adquire conhecimentos (...) melhora a minha capacidade de leitura, [para auxiliar] a questão de cobrança”*. A autoeficácia é a crença sobre sua capacidade em desenvolver tarefas objetivadas (PAJARES; OLAZ, 2008). O desenvolvimento do potencial cognitivo docente fez ver para além das atividades de sala de aula; sua confiança serviu como base para enfrentar as adversidades e complexidades do meio educativo sem temor.

Também, importante elemento inserido no contexto educativo são as relações que se estabelecem no convívio diário nas escolas. O trecho adiante evidencia isso: “*melhorar a trajetória no convívio escolar, no ambiente escolar*”. A ideia subjacente a essa referência trata da contribuição teórica para o aprimoramento de saberes de modo a auxiliar de forma positiva a relação entre professores e superiores. A autoeficácia pode auxiliar no tipo de relação dentro do espaço escolar, fazendo com que os docentes estejam mais propensos ao trabalho em equipe, colaborando uns com os outros (SILVA; SILVA, 2015). Vale ressaltar que a boa relação é caminho para o bem-estar, gerando um ambiente acolhedor, que propicie às pessoas afeto positivo, fundamental para que se estabeleça um clima favorável de apoio e colaboração (RAMOS, 2015). Esses elementos chegam a propiciar a satisfação no trabalho docente, crucial para o bom desempenho das práticas pedagógicas. Sobre isso, tem-se o seguinte trecho: “*melhorar a vida diária do trabalho lá em sala de aula (...). Melhorar bastante...*”. A percepção docente, de um modo geral, em relação ao conhecimento adquirido pelo curso do Parfor é evidenciada de modo positivo tanto no aspecto profissional quanto pessoal, envolta das categorias (autoeficácia e satisfação no trabalho) que sustentaram a discussão teórica subsidiadas pela Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura.

O que ficou bastante evidente foi a díade teoria e prática elencada pelos participantes, que deixaram transparecer que, na educação, esses dois elementos só têm sentido quando explicados a partir daquilo que os une, o aprendizado dos alunos, por exemplo. Notadamente, estão interligados neste contexto por haver uma relação bidirecional de mútua influência. Ressalta-se, ainda, que todos os 6 (seis) participantes se reportaram aos dois termos supracitados, o que evidencia ainda mais a importância e representatividade dessas palavras quanto aos trechos das falas sobre as experiências relacionadas ao PARFOR.

## 8

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A autoeficácia docente e a satisfação no trabalho são construtos que vêm sendo cada vez mais estudados no meio acadêmico, principalmente, na área da saúde. As pesquisas sobre esse assunto apontam sua importância na condução da vida das pessoas, para as ações no trabalho, na vida e nas relações interpessoais.

Avança-se por um longo caminho na busca de soluções para um problema que tem insistido em permanecer no âmbito educacional, o baixo desempenho dos alunos na aprendizagem. Desse modo, ao se voltar para a Teoria Social Cognitiva, representada pela autoeficácia e satisfação no trabalho, vislumbrou uma nova perspectiva pela qualidade da educação do país. Seguindo essa teoria, alguns pesquisadores da área da educação desenvolveram estudos intrínsecos à autoeficácia e à satisfação no trabalho para compreender qual a sua influência nas ações docentes e, por conseguinte, no processo ensino-aprendizagem.

Embora tenham conseguido desenvolver diferentes estudos, muitos pesquisadores no assunto em questão veem a necessidade de se apreender mais sobre esse assunto, ainda pouco conhecido no Brasil, sobretudo na região norte, onde existe a escassez de estudos referentes a essas categorias, subsidiadas pela Teoria Social Cognitiva.

Pode-se dizer que o comportamento humano varia de acordo com o contexto ao qual está inserida a pessoa. As pessoas reagem aos eventos ambientais, porque são agentes de experiências, em vez de simplesmente sofrerem experiências, pois usam o cognitivo como ferramenta para realizar as tarefas e objetivos que dão sentido, direção e satisfação às suas vidas.

É importante se avaliar mediante um fato ou uma situação que é exposta a partir do contexto ao qual as pessoas estão inseridas, por isso um fato não pode ser avaliado senão a partir de um conjunto de elementos que se entrelaçam e explicam determinado evento. Por isso, acredita-se que as ações dos professores são resultantes do tipo de relações que estabelecem ou a que são submetidos no local de trabalho. Sugere-se que o desenvolvimento de afetos positivos no local de trabalho possa proporcionar o bem-estar ou satisfação e conseqüentemente, o desejo nos docentes, em produzir eventos mais criativos e dinâmicos no espaço escolar. Como já mencionado anteriormente, o nível de satisfação é particular, no entanto, fatores pertinentes ao contexto escolar podem elevar ou subtrair o grau de satisfação.

De modo geral, os resultados alcançados pela presente pesquisa corroboram aos achados da literatura quando confirmam a associação entre autoeficácia e satisfação no trabalho.

As categorias autoeficácia e satisfação no trabalho subsidiados pela teoria social cognitiva são apresentados pela literatura como variáveis que apoiadas uma na outra podem contribuir positivamente com o trabalho docente. Esta pesquisa evidenciou a influência das categorias supracitadas acerca de o desenvolvimento do trabalho docente, por isso, é sugerido que uma atenção maior a esses construtos como elementos que poderão fortalecer as crenças docentes em torno de sua capacidade para lidar com as diversidades e com as complexidades que se apresentam no cotidiano escolar.

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo específico de professores em exercício, na região norte. Mas, ela pode servir como fonte de inspiração para novas pesquisas que se interessem pela autoeficácia e satisfação no trabalho de professores de diferentes níveis ou modalidades de ensino de modo a se verificar a atuação docente a partir de suas percepções, que não se dão sem suas crenças, saberes, sentimentos e emoções.

Pode-se tomar como limitações os critérios estabelecidos para que os professores-alunos pudessem participar desta pesquisa, o que levou a redução do número de professores aptos a fazerem parte deste estudo. Assim sendo, outros critérios podem ser sugeridos para que possam ser inseridos em futuros trabalhos com a finalidade de ampliar as amostras e que esses novos estudos possam eleger outros grupos de professores para pesquisa e, também, que venham a empregar outros instrumentos de análise para que sejam explorados ao máximo os dados obtidos.

Sugere-se, ainda, tomando por base os resultados desta pesquisa, que os cursos de formação de professores como o PARFOR, por exemplo, considerem a autoeficácia como importante variável para a formação docente e que possam criar possibilidades de ação no sentido de realizar atividades que elevem as crenças docentes sobre suas capacidades.

Um importante elemento a ser considerado seriam as experiências de domínio desses profissionais, porque ao sentirem que as atividades que já realizaram venham a ser valorizadas e reconhecidas pela sociedade e órgãos governamentais, além do que, isso pode gerar um fator positivo que, sem dúvida, eleva o nível de autoeficácia, fazendo com que os professores possam ser pessoas satisfeitas. Por isso, a importância de valorizar o já construído e que, a partir disso, os professores possam criar novas possibilidades de enfrentamento e superação dos próprios limites com mais criatividade e perseverança.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz Fernando (Coord.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.
- ALMEIDA, Alana Peixoto de; LIMA, Flávia Maria Vasconcelos; LISBOA, Sheila Marques; LOPES, Andressa Pereira; JÚNIOR, Alberto José de Amorim Franco. Comparação entre as teorias de aprendizagem de Skinner e Bandura. **Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde.** v.1, n.3, Maceió, nov. 2013. pp. 81-90.
- ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. Crenças de autoeficácia e o uso didático de tecnologias de informação e comunicação. **Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em debate.** Faculdade de Educação, Unicamp. São Paulo de 29/06 a 01/07 de 2015.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- APABLAZA, Carmem G. Covarrubias; LIRA, Michelle Mendonza. La Teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. **Estudios hemisféricos y polares.** Volumen 4, nº 2 (Abril-Junio, 2013), pp. 107-123.
- ANAYA-NIETO, Daniel; LÓPEZ-MARTÍN, Estér. Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. **Revista de Investigación Educativa,** vol. 33, núm. 2, 2015, Murcia, España. pp. 435-452.
- ANDRADE, Thiago Francisco de; BARBOSA, Silvana da Cruz; SOUZA, Sandra; MOREIRA, Jansen Souza. Valores humanos e satisfação no trabalho de professores e servidores técnico-administrativos de uma universidade pública. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho,** 15(4), out-dez 2015, pp. 397-406.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. Campinas, SP: Editora a UNICAMP, 2015.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 12, n. 37, set./dez. 2012, pp. 997-1026.
- AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. **PSICO,** v. 41, n. 2, abr./jun. /Campinas, SP, 2010, pp. 252-258.
- AZZI, Roberta Gurgel; VIEIRA, Diana A (Org.). **Crenças de Eficácia em contexto educativo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à teoria social cognitiva.** Série Teoria Social Cognitiva em contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, Roberta Gurgel; POLIDORO, Soely. A autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 29, 2/sem.de 2009, pp. 75-79.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. v.84, n. 2, 1977. pp. 191-215.

BANDURA, Albert. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), **Encyclopedia of human behavior** .Vol. 4. New York: Academic Press, 1994. pp. 71-81.

BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**. v.2, 1999, pp. 21-41.

BANDURA, A. Social cognitive theory of personality. In: PERVIN, L; JOHN, O. (ed.). **Handbook of personality**. 2. ed. New York: Guilford Publications, 1999, pp. 154-196.

BANDURA, Albert. Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. **American Psychological Society**. V. 9, n. 3. June, Stanford, California, 2000, pp. 75-78.

BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. v. 52 **Rev. Psychol**. 2001, pp. 1-26.

BANDURA, Albert. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science**, 2006, v .1, n. 2, pp. 164-180.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 14-39.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, abr.-jun., Campinas, 2015, pp. 679-701.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CAPES- DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório de Gestão Parfor, 2009-2013**. Brasília, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO nº 2** (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada), de 1º de julho de 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CAPES - DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Formação de professores em atividade terá novo modelo**. Brasília, 2017.

BRITO, Márcia Mariana B. O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará. **Dissertação** (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

BUSSAB, W.O.; MORETTIN, P.A. **Estatística Básica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CARLOTTO, Mary Sandra. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, jan./jun. Maringá, 2012, p. 21-29.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, núm. 58, outubro-diciembre, Paraná, 2015, pp. 237-252.

CASTRO SILVA, José; MARQUES SILVA, Manuela. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 28, n. 2, Braga, Portugal, 2015, pp. 87-109.

CASTRO-CARRASCO et al. La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. **Educación y Educadores**. vol. 15, n. 2, , 2012. pp. 265-288.

CATANENSE, Bartolina Ramalho; BRITO, Vilma Miranda de. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor: implantação e implementação no Estado de Mato Grosso do Sul. **Congresso Íbero Americano**, 2010.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.

COUTO, Maria João Baptista Lynch Ferreira. Autoeficácia e satisfação no trabalho em Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica. **Dissertação** (mestrado). Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Porto, 2012.

COVARRUBIAS, Carmen Gloria; LIRA, Michelle Mendoza. Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. **Estudios Pedagógicos**, XLI, n° 1, 2015, pp. 63-78.

COVARRUBIAS-APABLAZA, C. G. y MENDOZA-LIRA, M. C. Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. **Educ. Educ.**, 19 (3), Septiembre-Diciembre de 2016, pp. 339-354.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. Presidente Prudente-SP, 2013.

DALL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 131, abr.-jun., 2015, pp. 299-324.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Maria de Barros. A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na Legislação Educacional Brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. **1º Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Pedagogia**, de 11 a 13 de novembro, Uniãoeste, Cascavel, PR, 2008.

DÍAZ, F.R.; LÓPEZ, F.J.B. **Bioestatística**. 1. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

Díaz Bambula, Fátima; López Sánchez, Ana María; Varela Arévalo, María Teresa Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. **Universitas Psychologica**, vol. 11, núm. 1, enero-marzo, Bogotá, 2012. pp. 217-227.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et. Al. Satisfação com o trabalho docente: uma abordagem com professores de educação física. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)**, Brasília-DF, de 02 a 07 de agosto de 2013.

FÁVERO, Luiz; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana; CHAN, Betty. **Análise dos Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERNANDÉZ, Ana Patrícia de Oliveira. Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamental. UFPA, 2015.

FERNANDÉZ, Ana Patrícia; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SILVA, Simone Souza Costa e; NINA, Karla Cristina Furtado; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Overview of Research on Teacher Self-efficacy in Social Cognitive Perspective. **Anales de Psicología**. v. 32, n. 3, (octubre), 2016, pp. 793-892.

FERNÁNDEZ-ARATA, José Manuel. Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Peru. **Universitas Psychologica**, vol. 7, n. 2, mayo-agosto, Bogotá-Colômbia, 2008, pp. 385-401.

FIGUEIREDO, Jussara Moore de. Estudo sobre a satisfação no trabalho dos profissionais de informação de uma IFES. **Dissertação (Mestrado)** Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. v. 41, n. 3, jul./set. São Paulo, 2015, pp. 601-614.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 97, n. 247, set./dez. Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Amanda Caroline Soares. A formação em serviço no curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do Parfor. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11.09.2016.

GATTI, Bernadetti A. formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, 2016, pp. 161-171.

GATTI, Bernadete et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GISMERO-GONZÁLEZ, M. Elena; BERMEJO, Laura; PRIETO, María; CAGIGAL, Virginia; GARCÍA MINA, Ana; HERNÁNDEZ, Vicente. Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. **Acción Psicológica**, v. 9, n. 2, diciembre, Madri, 2012. pp. 87-96

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Centro de Educação**. vol.32, n. 02, 2007, pp. 343-355.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GONZÁLES, Teresa Maria Perandones; TORRES, Lucia Herrera; CARRERES, Asunción Lledó. Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. **Psychology and Education**. vol. 3, n. 3, dez/2013, pp. 277-288.

GOYA, Alcides; BZUNECK, José Aloyseo, GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 51-67.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; KLAUS, Viviane; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A docência e o ensino de História da Educação: desafios da formação inicial em turmas do PARFOR (2012/2015). **Práxis Educativa** (Brasil), vol. 10, n. 2, jul/dez, 2015, pp. 489-509.

GUERREIRO CASA-NOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia na Formação Superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, Campinas, 2011, pp. 50-65.

GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa; MONTEIRO, Maria Dolores Alves Ferreira; SILVA, Rudney da; SILVA, António José. Revisão da produção científica internacional sobre crenças, atitudes, opiniões e comportamentos docentes na inclusão em educação física. *Liberabit*. **Revista de Psicología**, vol. 18, núm. 2, Lima-Perú, 2012, pp. 173-181.

HAIR Jr., J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. **Análise Multivariada de Dados**. 5.ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; WINTERSTEIN, Pedro José. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, out./dez. 2011, pp. 825-839.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*. Curitiba, v. 30, n. 71, out./dez. 2012, pp. 659-669.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia: ensino e formação**. 5 (2), Unicamp. São Paulo, 2014, pp. 81-102.

JÚNIOR, Leando P. R. Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do Parfor-pedagogia Campus de Bragança/Ufpa. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém (PA), 2014.

JUNIOR, Rubens Venditti; WINTERSTEIN, Pedro José. Ensaio sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Parte I: conceito de auto-eficácia e agência humana, como referenciais para a área da Educação Física e Esportes. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, nº 144, Mayo de 2010. pp. 1-1, <http://www.efdeportes.com>, acesso em: 10.06.2016.

KEDANN, Glauca L. Utilização de Mapas Mentais na Inclusão Digital. **II Educom Sul** (Educomunicação e Direitos Humanos), 27 e 28 de junho, Ijuí (RS), 2013, pp.1-15.

LEMONS, Maithe de Carvalho e; PASSOS, Joanir Pereira. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em enfermagem. **REME – Rev. Min. Enfermagem**; 16 (1), jan./mar., 2012, pp. 48-55.

LOCKE, E. A. What is job satisfaction? **Organizational Behaviour Human Performance**. v. 4, n. 4, p. 309-336, 1969.

\_\_\_\_\_. The nature and causes of job satisfaction. In: DUNNETTE M. D. (Ed.). **Handbook of industrial and organizational psychology**. Chicago: Rand McNally, 1976. p. 1297-1349.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, H. A. M.; LOPES, I. R. M.; SANTOS JÚNIOR, A. R.; RAMOS, E.M.L.S.; ALMEIDA, S. S. Espaço urbano e mobilidade das pessoas como construções sociais na BR-316 no estado do Pará. In: ALMEIDA, S.S.; ARAÚJO, A.R.; RAMOS, E.M.L.S. (Org.). **Segurança Pública: Gestão, Conflitos, Criminalidade e Tecnologia da Informação**. 1. ed., Praia: Uni-CV, v. 1, 2016, pp. 29-48.

MACEDO Izabel Cristina; BZUNECK, Aloyseo. Motivação de professores, autoeficácia e fatores do contexto social. **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 16 a 29 de outubro de 2009. PUCPR.

MACEDO, Izabel Cristina de. Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoio na escola. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, PR, 2009.

MACHADO, Maria de Lourdes et al. Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português. **Revista Lusófona de Educação**, 17, Lisboa, 2011, 167-181.

MARQUEZE, Elaine Cristina; MORENO, Claudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, jan. /mar, Maringá, 2009, pp. 75-82.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M., and DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAROCO, J. **Análise Estatística com a Utilização do SPSS**. 3.ed., Lisboa: Edições Silabo Lda. 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos Regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**. v. 42, n. 28, jan./bar, Natal, 2012, pp. 149-174.

MENEZES, Janaina S. S.; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, n. 50, out./dez. Editora UFPR, Curitiba, Brasil 2013, pp. 87-103.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio histórica. **Revista E-Curriculum**, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006, pp. 1-17.

NASCIMENTO, Antônio Dias; FIALHO, Nádia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Tecnologias da informação e comunicação**. Bahia: EDUFBA, 2007.

NASCIMENTO, Denise de S. A expansão da educação superior e o trabalho docente - um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) na Ufpa. **Dissertação** (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém (PA), 2012.

NINA, Karla. Fontes de autoeficácia docente: um estudo exploratório com professores de educação básica. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento- UFPA. Belém (PA), 2015.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Palestra** no Sindicato dos professores de São Paulo. Outubro, São Paulo, 2006.

NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. v.2, n.2, p.07-17, jul./dez. SINOP-Mato Grosso, 2012.

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, 1, 2015, pp. 23-58.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Sônia Maria M. O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo Parfor/Pedagogia/Ufpa. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. Belém (PA), 2014.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; PEREIRA DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 13, n. 1, jan-jun, Paraná, Brasil, 2009, pp. 75-85.

PAJARES, Frank. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**. Winter, vol. 66, nº 4, 1996, pp. 543-578.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral in BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 97-113.

PAULA, Alexandre Pinto Vieira de; QUEIROGA, Fabiana. Satisfação no trabalho e clima organizacional: A relação com autoavaliações de desempenho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 15 (4), out-dez, Brasília, 2015, pp. 362-373.

PAULA, Simone Grace de. Formação inicial e formação. **Paidéia**. Rev. do Cur. de Ped. da Fac. de Ciên. Hum. e Soc., Univ. Fumec. Ano 6 n. 6 jan./jun. Belo Horizonte, 2009, p. 65-86.

PEDRO, Neuza Sofia Guerreiro. Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores. **Dissertação** (mestrado). Instituto superior de psicologia aplicada. Lisboa, 2007.

PEDRO, Neusa Sofia Guerreiro. Auto-eficácia e Satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, Lisboa, 2011, pp. 23- 47.

PEDRO, Neusa Sofia Guerreiro; PIEDADE, João. Efeitos da formação na autoeficácia e na utilização educativa das tic pelos professores: estudo das diferenças entre regimes formais e informais de formação. **Revista e Curriculum**, n.11 v. 3 set./dez. São Paulo, 2013. pp. 766-793.

PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. **Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS**. 4. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria Regina. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, maio/ago, São Paulo, 2009, pp. 351-367.

POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria Regina. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em Revista**. n. 54, outubro-diciembre, Paraná, Brasil, 2014, pp. 175-184.

POLYDORO, Soely A. J.; CASANOVA, Daniela Guerreiro. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, 2010, v.9, n. 2, pp. 267-278.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Perre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

RAMOS, E.M.L.S; ALMEIDA, S.S.; ARAÚJO, A.R. (Orgs.). **Segurança Pública: Uma abordagem Estatística e Computacional**. v.1, Belém: Editora Universitária EDUFPA, 2008.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. Modelo Social Cognitivo de Satisfação no trabalho: percepções sobre a docência. **Tese (Doutorado)**. Programa de pós-graduação em teoria e pesquisa do comportamento. Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda et al. Satisfação no trabalho docente: uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. **Estudos de Psicologia**, 21(2), abr-jun. de 2016, pp. 179-191.

RAUPP, F.M.; BEUREN, I.M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I.M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006. Cap.3, pp.76-97.

ROCHA, Diego Marcell. Crenças de autoeficácia e práticas docentes: uma análise de professores de física em um contexto de inovação. **Dissertação de Mestrado**. Instituto de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

ROCHA, Márcia Santos da. A auto-eficácia docente no Ensino superior. **Tese** (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2009.

ROCHA, Márcia Santos da. Uma perspectiva para a compreensão da profissão docente no ensino médio: a teoria social cognitiva. **PSICOLOGIA: ensino & formação**. 5 (2), 2014, pp.122-136.

RODRÍGUEZ, Susana; NÚÑEZ, José C.; VALLE, Antonio; BLAS, Rebeca; ROSARIO, Pedro. Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. **Escritos de Psicología**. vol. 3, n. 1, diciembre, Málaga, Espanha, 2009, pp. 1-7.

SALVADORI, Ângela Cardoso; DE BONI, Maria Ingnês Mancini. A reforma da educação profissional nos anos 90: uma análise sobre as propostas e práticas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. **Anais do VII Congresso Nacional Educação - EDUCERE** [recurso eletrônico]: Saberes Docentes, Edição internacional. **Anais do V Encontro Nacional sobre Atendimento**. Curitiba: Champagnat, 2007. pp. 926-937. (Org.: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau et.al.)

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, jan./fev. . São Carlos, 2007, pp. 83-89.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estud. Psicol.** (Natal), v. 20, n. 3, Natal, set. 2015, p.173-183.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, jul./set. 2016, pp. 127-141.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos. Formação indenítária e saberes docentes: alguns apontamentos para penar a formação docente do Ensino Superior. **Cadernos da FUCAMP**, v.10, n. 12, 2010, pp. 18-26.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. Possibilidades e limites no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: a Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. **Dissertação** (Mestrado). Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, pp. 383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, jan./fev. São Carlos, 2007, pp. 83-89.

SAVIANNI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, set./dez. 2011, pp. 461-481.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010, pp. 981-1000.

SCHUNK, Dale H. Teoria social cognitiva na educação: contribuições e direções Futuras in AZZI, Roberta Gurgel; IAOCHITE, Roberto Tadeu; POLYDORO, Soely (Orgs.). **Anais do I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em debate**. 1. ed. Campinas, 2015.

SILVA, Maria Cristina Sant'Anna da; LAURET, Liana. O senso de auto-eficácia na manutenção de comportamento promotores de saúde de idosos. **Revista Esc. Enferm. USP**. 2010, pp. 61-67.

SILVA, Rudiany Reis da. Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano. **Dissertação** (Mestrado em Música). Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SILVA, Márcio Oliveiros Alves da. A resignificação da prática de leitura dos graduandos do curso de Letras Parfor – Ufpa: território de formação, subjuntividade e horizonte social do leitor. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. Belém (PA), 2016.

SILVA, J. P.; DAMÁSIO, B. F.; MELO, S. A.; AQUINO, T. A. A. Estresse e Burnout em Professores. **Revista Fórum Identidades**, 3(2), 2008, pp. 75–83.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, 3 a 5 de novembro, Brasília- DF, 2013.

SILVA, Jamille Gabriela Cunha da. Panorama sobre crenças de Autoeficácia em docentes da educação básica. Trabalho de Conclusão de Curso (**Graduação**). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

\_\_\_\_\_. **Crenças de autoeficácia: percepção de professores da educação infantil**. PBIC/UFPA, 2017.

SIMMEL, Georg. O indivíduo e a díade. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. **Homem e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. pp.128-135.

SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n.3, 2007, pp.611–625.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher selfefficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n.4, 2010, pp. 1059–1069.

SOUSA, Ivone Félix de; MENDONÇA, Helenides; ZANINI, Daniela Sacramento. Burnout em docentes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, n.1, v.1, 2009, pp. 1-8.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. pp. 629-653.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORISU, Edmilson Minoru; FERREIRA, Ana Cristina. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciências & Cognição**. vol. 14 (3), 2009, , pp.168-177.

TORISU, Edmilson Minoru. Crenças de Auto-eficácia e motivação para matemática: um estudo com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ouro Branco- MG. **Dissertação** (Mestrado). Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da Universidade Federal de Ouro Preto – MG, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

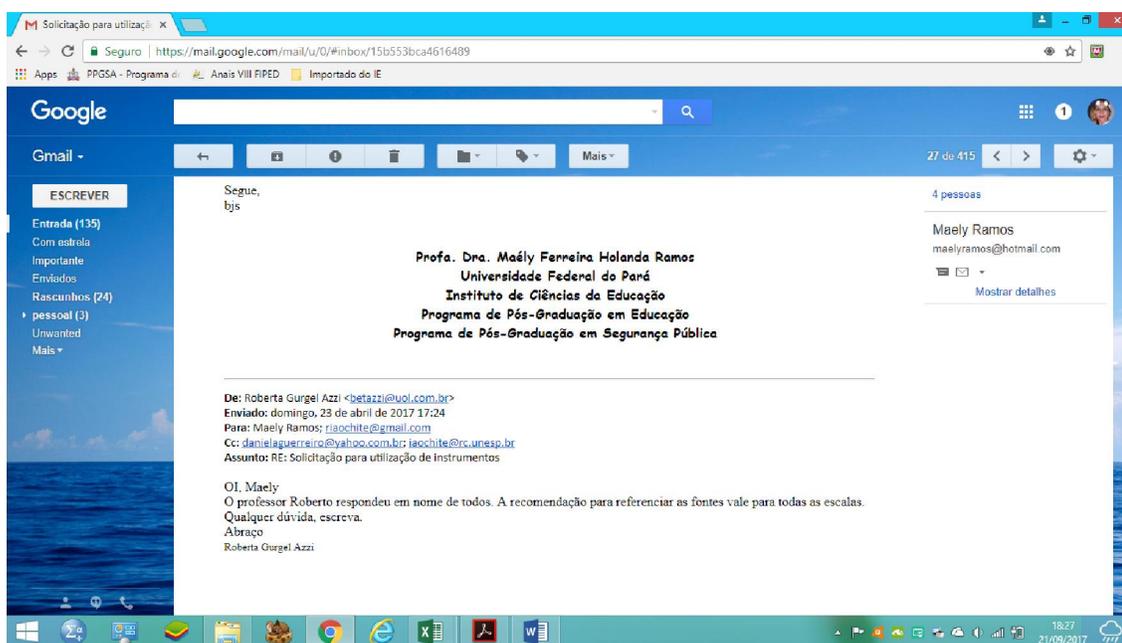
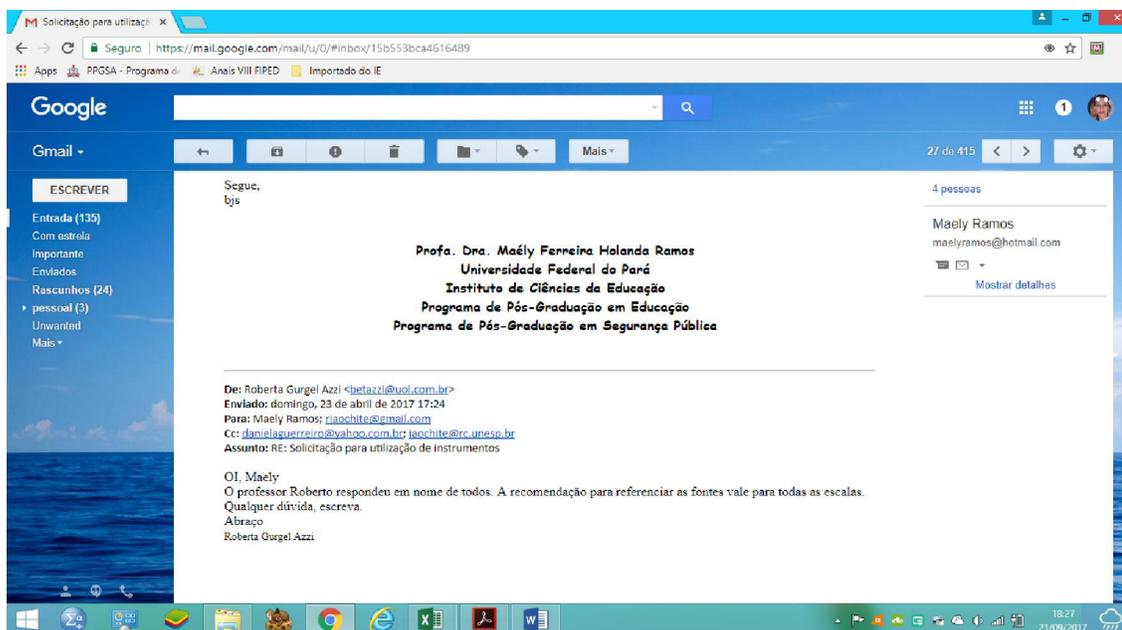
VIEIRA, Almir Martins; MENDONÇA NETO, Otávio Almir Ribeiro de; ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Aspectos da resistência na atividade docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015, pp. 743-756.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. 1998. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/pt/resources](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources). Acesso em: 10.08.2016.

## ANEXOS

## ANEXO 1

## Autorização para uso dos instrumentos



## ANEXO 2

### Teste de relevância I

<p><b>TESTE RELEVÂNCIA I</b> (Aplicado aos artigos na íntegra)</p>
--

QUESTÕES	SIM	NÃO
O estudo está de acordo com o tema investigado?		
Foi publicado no período estipulado?		
É um estudo envolvendo professores da Educação Básica?		
Foi publicado nos idiomas propostos?		
Tem acesso livre a pesquisadores (texto completo?)		
Utiliza a Teoria Social Cognitiva como base de fundamentação?		

<p>Parecer do Avaliador: (    ) inclusão; (    ) exclusão</p> <p>Pesquisador; _____</p>
--

## ANEXO 3

## Teste de relevância II

## AVALIAÇÃO DO JUÍZ 1

ID	Título do artigo	O objetivo do artigo tem relação com o tema investigado (sim ou não?)	O método está descrito com clareza (sim ou não?)	O artigo tem méritos para ser incluído na revisão sistemática (sim ou não?)
1	Creencias docentes y uso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en profesores de cinco establecimientos chilenos de educación básica y media	Sim	Sim	Sim
2	Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España	Sim	Sim	Sim
3	La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores	Sim	Sim	Sim
4	La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile	Sim	Sim	Sim
5	Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia	Sim	Sim	Sim
6	Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses	Sim	Sim	Sim
7	Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores	Sim	Sim	Sim
8	Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física	Sim	Sim	Sim
9	Burnout do Professor e Crenças de autoeficácia	Sim	Sim	Sim
10	Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?	Sim	Sim	Sim
11	Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores	Sim	Sim	Sim
12	Efeitos da formação na autoeficácia e na utilização educativa das TIC pelos professores: estudo das diferenças entre regimes formais e informais de formação	Sim	Sim	Sim
13	A satisfação profissional, as relações interpessoais e a auto-estima do professor	Não	Sim	Não
14	Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem	Sim	Sim	Sim
15	Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física	Sim	Sim	Sim
16	Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales; orientaciones para prevenir el estrés docente	Sim	Sim	Sim
17	Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora	Sim	Sim	Sim
18	O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores	Sim	Sim	Sim
19	Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente	Sim	Sim	Sim
20	Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria	Sim	Sim	Sim
21	Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú.	Sim	Sim	Sim
22	A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa	Sim	Sim	Sim
23	Análise sobre variáveis expliativas da autoeficácia docente	Sim	Sim	Sim

### Avaliação do Juiz 2

ID	Título do artigo	O objetivo do artigo tem relação com o tema investigado (sim ou não?)	O método está descrito com clareza (sim ou não?)	O artigo tem méritos para ser incluído na revisão sistemática (sim ou não?)
1	Creencias docentes y uso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en profesores de cinco establecimientos chilenos de educación básica y media	Sim	Sim	Sim
2	Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España	Sim	Sim	Sim
3	La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores	Sim	Sim	Sim
4	La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile	Sim	Sim	Sim
5	Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia	Sim	Sim	Sim
6	Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses	Sim	Sim	Sim
7	Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores	Sim	Sim	Sim
8	Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física	Sim	Sim	Sim
9	Burnout do Professor e Crenças de autoeficácia	Sim	Sim	Sim
10	Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?	Sim	Sim	Sim
11	Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores	Sim	Sim	Sim
12	Efeitos da formação na autoeficácia e na utilização educativa das TIC pelos professores: estudo das diferenças entre regimes formais e informais de formação	Sim	Sim	Sim
13	A satisfação profissional, as relações interpessoais e a auto-estima do professor	Sim	Sim	Sim
14	Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem	Sim	Sim	Sim
15	Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física	Sim	Sim	Sim
16	Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales; orientaciones para prevenir el estrés docente	Sim	Sim	Sim
17	Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora.	Sim	Sim	Sim
18	O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores	Sim	Sim	Sim
19	Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente	Sim	Sim	Sim
20	Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria	Sim	Sim	Sim
21	Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú.	Sim	Sim	Sim
22	A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa	Sim	Sim	Sim
23	Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente	Sim	Sim	Sim

## ANEXO 4

## Interface do Índice de Concordância (IC)

E19 :

Teste de Relevância																	
	Nº Artigo	1º Aspecto - Juiz 1	1º Aspecto - Juiz 2	Total Juizes1	Aspecto 1 - Concordância	Aspecto 1 - % Concordância	2º Aspecto - Juiz 1	2º Aspecto - Juiz 2	Total Juizes2	Aspecto 2 - Concordância	Aspecto 2 - % Concordância	3º Aspecto - Juiz 1	3º Aspecto - Juiz 2	Total Juizes3	Índice Concordância Aspecto 3	Aspecto 3 - % Concordância	IC
7	5ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
8	6ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
9	7ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
10	8ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
11	9ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
12	10ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
13	11ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
14	12ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
15	13ª	1	0	1	Não	0%	1	1	2	Sim	100%	1	0	1	Não	0%	33%
16	14ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
17	15ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
18	16ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
19	17ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
20	18ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
21	19ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
22	20ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
23	21ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%
24	22ª	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	1	1	2	Sim	100%	100%

Novo Plan3

## ANEXO 5

## Escala de Crenças Docentes

Versão brasileira elaborada por: Daniela C. Guerreiro-Casanova e Roberta G. AzzI

Referência: Guerreiro-Casanova, D.C & Azzi, R.G. (in press). Efficacy Beliefs and Teacher's Job Satisfaction: A Brazilian Study.

Para informações sobre processo de adaptação e evidências psicométricas, favor entrar em contato com as autoras: [danielaguerreiro@yahoo.com.br](mailto:danielaguerreiro@yahoo.com.br) ou [betazzi@uol.com.br](mailto:betazzi@uol.com.br)

Esse questionário foi elaborado para nos ajudar a obter uma melhor compreensão sobre as crenças docentes em relação às situações presentes no cotidiano escolar. Suas respostas são confidenciais. Instruções: por favor, indique a sua opinião sobre cada questão abaixo, marcando uma das dez alternativas presentes na coluna do lado direito. A escala de respostas varia de “nada capaz” (1) até “muito capaz” (10). Você pode escolher qualquer uma das dez respostas, pois, representam graus de um mesmo contínuo. <b>Por favor, responda a cada uma das questões considerando sua percepção sobre a sua capacidade atual para lidar com as situações cotidianas presentes na sua atual condição profissional.</b>											
		Nada Capaz		Muito Pouco Capaz		Pouco Capaz		Capaz		Muito Capaz	
1	Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo (que costuma interromper a aula) dos alunos em sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas (em atividades e provas) para seus alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



**ANEXO 7****Carta de Aceite do Artigo**

**International Journal of Humanities and Social Science 104 W. Liberty Street Louisville,  
KY 40202 United States of America Website: [www.ijhssnet.com](http://www.ijhssnet.com) E-mail: [editor@ijhssnet.com](mailto:editor@ijhssnet.com)**

---

August 6, 2017

Andrea Lobato Couto (Corresponding Author)

Universidade Federal do Pará Brazil

E- mail: [robertafurtado86@icloud.com](mailto:robertafurtado86@icloud.com)

Subject: **Review report of the research paper**

Title: **Self-Regulation of Learning in Child Education Manuscript ID: H-19378**

Dear Andrea Lobato Couto, Thanks a lot for your interest in International Journal of Humanities and Social Science. Your research problem is of interest to us. Your manuscript has been reviewed by two reviewers. Please find the reviewers' comments and suggestions as attached with this letter. The editorial board has decided to publish your paper with no modification. Please don't feel hesitation to contact with the editor for any query. I look forward to hearing from you. With thanks, Dr. J. Sabrina Mims-Cox Chief Editor, International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS) Contact: [editor@ijhssnet.com](mailto:editor@ijhssnet.com)  
Attachments: 1. Terms and Conditions (Page 2) 2. Reports of Reviewers (Page 3 & 4) 3. Payment Instructions (Page 5)

**ANEXO 8****Artigo aceito para publicação****SELF-REGULATION OF LEARNING IN CHILD EDUCATION****Maély Ferreira Holanda Ramos***Universidade Federal do Pará*[maelyramos@hotmail.com](mailto:maelyramos@hotmail.com)**Maria Roberta Miranda Furtado**[robertafurtado86@icloud.com](mailto:robertafurtado86@icloud.com)**Andrea Lobato Couto***alcouto@superig.com.br***Emmanuelle Pantoja Silva**[manupant@icloud.com](mailto:manupant@icloud.com)**Enizete Andrade Ferreira**[ntzgel@gmail.com](mailto:ntzgel@gmail.com)**Abstract**

The study on human behavior has attracted several researchers from psychology and education areas, highlighting Albert Bandura with the Social Cognitive Theory. This theory explains the human behavior, starting with an individual and his relations with his context, being able to act intentionally, with anticipation, through self-regulation processes. It is understood that self-regulation of learning may aid in the development of new ways of learning. This article aims to identify promotion factors of self-regulation of learning in children on Child Education level. It is an exploratory and descriptive research, with qualitative approach. The sample was given through convenience criteria involving 239 students and 10 teachers, in Child Education level, in the city of Breves/Pará/Brazil. The results indicated that the earlier self-regulation strategies are introduced in the school life of the individual, from activities involving the children development, greater are the possibilities of success in the school and individual every day.

**Keywords:** Self-regulation; Learning; Child Education.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### Questionário de caracterização dos participantes

1. Idade: .....anos
2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
3. Escola:.....
4. Você atua como professor (a):
  - 4.1. Há quanto tempo? .....
  - 4.2. Nessa escola há quanto tempo? .....
  - 4.3. Leciona em quais séries? .....
  
5. Duração de jornada de trabalho semanal? .....horas por semana.
6. Essa jornada de trabalho é cumprida:
 

( ) apenas nessa escola ( ) nessa escola e em outra(s) escola(s) públicas  
 ( ) nessa escola e em outra privada ( ) nessa escola e em outras públicas e/ou privadas
7. Atualmente, qual o número médio de alunos por turma?  
 \_\_\_\_\_alunos
8. Você considera a infraestrutura (prédio, biblioteca, laboratórios, sala de aula, pátio, quadra, dentre outros) dessa escola como:
 

( ) muito adequada ( ) adequada ( ) pouco adequada ( ) insuficiente

  - 8.1. Por favor, comente a sua opinião sobre a infraestrutura desta escola:  
 .....  
 .....
9. O que motivou você a participar do curso pelo Parfor?  
 .....
10. Qual o período que você está no curso pelo Parfor?  
 .....
11. O que você espera do curso de Pedagogia pelo Parfor?  
 .....
12. Tem disponibilidade para dar uma entrevista em outro dia, com horário agendado?  
 ( ) sim ( ) não
- 12.1 . Se sim, por favor, indique um telefone ou um e-mail para entrarmos em contato com você:  
 .....

## APÊNDICE 2

### Roteiro de entrevista

#### ROTEIRO ADAPTADO DE FERNANDEZ (2015)

##### *Bloco I Autoeficácia Docente*

##### **Eficácia no engajamento do estudante**

a) Fale acerca de como você vê sua habilidade para motivar alunos que apresentam pouco interesse nas aulas. Percebe que consegue motivá-los? Como você os motiva? E, quando não consegue? Como se sente?

##### **Eficácia nas estratégias instrucionais**

b) Fale acerca de como você percebe sua capacidade para ajudar seus alunos a compreender determinado assunto.

c) Fale sobre como você avalia sua capacidade quando eles estão confusos em determinado assunto? Dê exemplos.

##### **Eficácia no manejo de sala de aula**

d) Fale sobre como você percebe seu domínio para controlar um aluno que perturba a aula?

e) Fale sobre como você se sente quando se vê com dificuldade para lidar com alguma situação de indisciplina, quando por exemplo, o aluno tira você do sério?

##### **Curso do PARFOR e a autoeficácia docente**

f) Você acredita que o curso do PARFOR (Pedagogia) tem contribuído, OU NÃO, para melhorar seu desempenho como docente? De que forma? Dê exemplos.

g) O curso do PARFOR (Pedagogia) tem melhorado, OU NÃO, sua percepção sobre seu manejo de classe, capacidade de construir boas estratégias de ensino, e sobre sua capacidade de envolver os alunos no processo de ensino aprendizagem? De que forma? Dê exemplos.

##### *Bloco II Satisfação no Trabalho docente*

#### ROTEIRO ELABORADO BASEADO NA ESCALA DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

##### **Apoio de eficácia relevante**

a) Fale um pouco sobre sua relação com colegas (professores), coordenadores e/ou diretores da escola na qual você trabalha. Esta relação contribui, OU NÃO, para a sua satisfação no trabalho? Por quê/ De que forma?

##### **Apoio organizacional percebido**

b) Você sente que é valorizado (a) na escola por colegas (professores), coordenadores e /ou diretores? Porquê/ De que forma?

c) Você acha que a escola está preocupada com o seu bem-estar? Que respeitam suas opiniões? Que consideram seus interesses nas tomadas de decisão? Porquê/ De que forma?

##### **Progresso de objetivos**

a) Você busca construir objetivos e metas profissionais? Porquê/ De que forma? Cite alguns desses objetivos e metas profissionais

##### **Satisfação com a vida**

b) Você está satisfeito (a) com sua vida de uma forma geral? Por quê/ De que forma? Que aspectos da sua vida poderiam melhorar para que você pudesse se sentir mais satisfeito (a) com a vida?

c) Se você tivesse a oportunidade de viver novamente você mudaria muitas coisas? Por quê?

##### **Afeto positivo**

d) Como você geralmente se sente no ambiente de trabalho? (Estressado? Animado? Triste? Determinado? Cansado? Forte? Inspirado? Feliz? Infeliz? Outros) Por quê?

##### **Satisfação no trabalho**

a) Você está satisfeito (a) com seu trabalho? Você acha que possui mais motivos pra estar satisfeito (a) ou insatisfeito (a)? Por quê? Fale um pouco sobre isso.

b) Fale um pouco sobre situações que deixam você feliz no trabalho. Dê exemplos.

c) Fale um pouco sobre situações que deixam você insatisfeito (a) ou infeliz no trabalho. Dê exemplos.

##### **Satisfação no trabalho e o PARFOR**

d) Você acredita que o curso do PARFOR contribui, OU NÃO, para que você se sinta mais feliz no trabalho? Por quê/De que forma? Dê exemplos.

## APÊNDICE 3

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto: Autoeficácia e satisfação no trabalho: um estudo sobre a relação teoria e prática dos docentes-alunos do Curso de Pedagogia - Parfor UFPA.**

Caro participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “**Autoeficácia e Satisfação no Trabalho: um estudo sobre a relação teoria e prática dos docentes-alunos do Curso de Pedagogia Parfor-UFPA**”, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a autoeficácia docente e a satisfação no trabalho dos professores em Formação no PARFOR, investigando seus efeitos no processo ensino-aprendizagem.

Sua **participação é voluntária**, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas a respeito do seu dia-a-dia como professor, e perguntas a respeito dos seus dados sócio demográficos, com duração, em média de 30 minutos. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 12 meses, sendo que o tempo de sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos.

Todas as informações obtidas serão **sigilosas** e seus nomes não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma cópia deste Termo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar os pesquisadores envolvidos neste estudo pelos telefones (91) 991638088/ (91) 983240263 (aluna do mestrado – Enizete A. Ferreira); (91) 92848764 (Orientadora - Profa. Dr.<sup>a</sup> Maély F. H. Ramos);

Convido você a fazer parte da pesquisa apresentada. Ressalto que em qualquer momento da pesquisa será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que informe sobre a sua desistência.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente, consentindo que as informações sejam registradas e os dados utilizados para análise e discussões científicas.

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) Participante

**APÊNDICE 4**  
**Quadro com artigos coletados para revisão**

Nº	ANO	ARTIGO	AUTOR (A)
1	2008	Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física	Alcides Goya José Aloyseo Bzuneck Sueli Édi Rufini Guimarães
2	2009	Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem	Mirella Lopez Martini Fernandes Paiva Zilda; Aparecida Pereira Del Prette
3		Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses	Regina Capelo; Margarida Pocinho;
4	2010	Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales em el estado de Puebla	Garduño Estrada, León; Carrasco Pedraza, Marco; Raccanello, Kristiano
5	2011	Burnout do ProFeSSor e CrençaS de autoeficácia	Luiza Cristina Mauad Ferreira; Roberta Gurgel Azzi
6		Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física	Roberto Tadeu Iaochite; Roberta Gurgel Azzi; Soely Aparecida Jorge Polydoro; Pedro José Winterstein
7	2012	Creencias docentes y uso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en profesores de cinco establecimientos chilenos de educación básica y media	Bustos Navarrete, Claudio Enrique
8		Estrategias de afrontamiento cognitivo, autoeficacia y variables laborales; orientaciones para prevenir el estrés docente	M. Elena Gismero-González Laura Bermejo María Prieto Virginia Cagigal Ana García Mina Vicente Hernández
9		La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores	Pablo Javier Castro-Carrasco; Antonieta Flores; Amalia Lagos; Carla Porra; Marigen Narea
10	2013	La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile	Carmen G. Covarrubias Apablaza; Michelle Mendoza Lira.
11		Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España	GONZÁLEZ, Teresa Mª Perandones; TORRES, Lucia Herrera; CARRERAS, Asunción Liedó.
12		Efeitos da formação na autoeficácia e na utilização educativa das TIC pelos professores: estudo das diferenças entre regimes formais e informais de formação	PEDRO, Neuza; PIEDADE, João
13	2014	Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores	Regina Capelo; Margarida Pocinho
14	2015	Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia	Carmen Gloria Covarrubias; Michelle Mendoza Lira
15		Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?	José Castro Silva; Manuela Marques Silva
16		Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria	Daniel Anaya Nieto y Esther López-Martín
17		O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores	Carlotta, Mary Sandra; da Silva Dias, Sofia Raquel; Brito Vidal Batista, Jaqueline; Diehl, Liciane.
18		Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente	Daniela Couto Guerreiro Casanova & Roberta Gurgel Azzi
19	Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora	Cláudia Sanini & Cleonice Alves Bosa	
20	2016	Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente	Maély Ferreira Holanda Ramos; Ana Patrícia de Oliveira Fernandez; Karla Cristina Nina Furtado; Edson Marcos Leal Soares Ramos; Simone Souza da Costa e Silva; Fernando
21		Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores	Covarrubias-Apablaza, Carmen Gloria; Mendoza-Lira, Michelle Celinda
22	2017	A autoeficácia dos professores para implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa.	Paulo C. Dias

## APÊNDICE 5

### Interface da Coleta de Dados

E23 Rio de Janeiro									
A	B	C	D	E	F	G	H	I	
ID	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	IDIOMA	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	AUTORES (POR ORDEM)	REVISTA PUBLICADA	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	
2	1	Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de	2013	Espanhol	Espanha	GONZÁLEZ, Teresa M <sup>ª</sup> Perandones; TORRES, Lucia Herrera; CARRERAS, Asunción Liedó.	Psychology and Education	Felicidad subjetiva, auto	analisar a relação entre os níveis de felicidade subjetivas e auto-eficácia docente em uma amostra de 454 professores em todos os níveis de ensino (do jardim de infância à universidade) da República Dominicana e Espanha
3	2	La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores	2012	Espanhol	Chile	Pablo Javier Castro-Carrasco; Antonieta Flores; Amalia Lagos; Carla Porra; Marigen Narea.	Educ. Educ.	Docente de secundaria, docente de escuela primaria, técnica pedagógica, actitud del docente	descrever e interpretar o processo de construção e mudança das crenças de autoeficácia na resolução de conflitos de um grupo de docentes principiantes de colégios particulares e subsidiados das comunidades de La Serena e Coquimbo, Chile, em seu primeiro ano de inserção profissional
4	3	LA TEORÍA DE AUTOEFICACIA Y EL DESEMPEÑO DOCENTE: EL CASO DE CHILE	2013	Espanhol	Talca - Chile	Dra. Carmen G. Covarrubias Apablaza; Dra. Michelle Mendoza Lira.	Hemisfericos y Polares Studios	Educación - Teoría de Autoeficacia - Profesores - Chile	descrever o desenvolvimento da teoria da auto-eficácia no tempo e explicar como os diferentes autores têm adaptado seus princípios para o desempenho do professor em organizações educacionais
5	4	Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia	2015	Espanhol	Talca - Chile	Carmen Gloria Covarrubias; Michelle Mendoza Lira.	Estudios Pedagógicos XLI	educación, autoeficacia, profesores, género, experiencia.	Identificar o sentimento de auto-eficácia em uma amostra de professores no Chile.

## APÊNDICE 6

### Planilha com as 50 palavras mais frequentes nas falas dos entrevistados

E1					Palavras similares
A	B	C	D	E	
Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares	
2	conhecimento	12	13	0,78	conhecimento, conhecimentos
3	melhorar	8	9	0,54	melhorar
4	dinâmicas	9	8	0,48	dinâmica, dinâmicas
5	trabalhar	9	7	0,42	trabalhar
6	exemplo	7	6	0,36	exemplo
7	atividades	10	5	0,30	atividade, atividades
8	contribuído	11	5	0,30	contribuído
9	disciplinas	11	5	0,30	disciplina, disciplinas
10	graduação	9	5	0,30	graduação
11	história	8	5	0,30	história, histórias
12	importante	10	5	0,30	importante
13	métodos	7	5	0,30	método, métodos
14	alunos	6	4	0,24	alunos
15	aprender	8	4	0,24	aprende, aprender
16	contribui	9	4	0,24	contribui
17	ensino	6	4	0,24	ensino
18	escola	6	4	0,24	escola
19	formação	8	4	0,24	formação
20	contribuiu	10	3	0,18	contribuiu
21	educação	8	3	0,18	educação
22	escolar	7	3	0,18	escolar
23	faculdade	9	3	0,18	faculdade, faculdades
24	melhorando	10	3	0,18	melhorando
25	metodologia	11	3	0,18	metodologia, metodologias
26	mudança	7	3	0,18	mudança, mudanças
27	pedagogia	9	3	0,18	pedagogia
28	profissional	12	3	0,18	profissional
29	realidade	9	3	0,18	realidade, realidades
30	situação	8	3	0,18	situação
31	teoria	6	3	0,18	teoria, teorias
32	terminar	8	3	0,18	terminar
33	tradicional	11	3	0,18	tradicional
34	vontade	7	3	0,18	vontade
35	adquire	7	2	0,12	adquire
36	ajudando	8	2	0,12	ajudando
37	aprendi	7	2	0,12	aprendi
38	aprofundar	10	2	0,12	aprofundar
39	conhecer	8	2	0,12	conhecer
40	conteúdo	8	2	0,12	conteúdo
41	contribuindo	12	2	0,12	contribuindo
42	desafiar	8	2	0,12	desafiar
43	desafio	7	2	0,12	desafio
44	dialogar	8	2	0,12	dialogar
45	diferente	9	2	0,12	diferente
46	dinheiro	8	2	0,12	dinheiro
47	eficaz	6	2	0,12	eficaz
48	estratégia	10	2	0,12	estratégia, estratégias
49	estudando	9	2	0,12	estudando
50	estudar	7	2	0,12	estudar
51	excelente	9	2	0,12	excelente, excelentes