

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NAIÁ FERNANDES DE ANDRADE

**AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO A PARTIR DOS MEMORIAIS
DE FORMAÇÃO**



Rio Claro
2013

NAIÁ FERNANDES DE ANDRADE

AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO A PARTIR DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2013

372 Andrade, Naiá Fernandes de
A553a Autoeficácia de professores do ensino fundamental: um estudo a partir dos memoriais de formação / Naiá Fernandes de Andrade. - Rio Claro, 2013
39 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

1. Ensino fundamental. 2. Autoeficácia docente. 3. Professores -
Formação. 4. Memorial de formação. I. Título.

DEDICATÓRIA

*Aos pais, Sérgio e Núbia, amorosos,
compreensíveis, cuidadosos e sábios.*

*À irmã Tainá e ao cunhado Edson, de
alegria contagiante e sempre dispostos a
ajudar.*

*Ao irmão Sérgio Junior, companheiro e
benevolente.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela capacitação, inspiração e sabedoria durante a escrita deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite, pela competência e perseverança ao me orientar; pelo suporte oferecido e incansáveis incentivos, principalmente quando eu descreditava de mim mesma e desejava desistir; por enxergar, valorizar e explorar meu potencial, extraindo meu melhor e mantendo um nível de excelência; pela significativa aprendizagem ao me apresentar a Teoria Social Cognitiva; meus mais profundos agradecimentos.

À psicóloga e amiga Carla Hoffmann de Lima, pelo encorajamento e fortalecimento frente aos desafios.

À psicopedagoga Patricia Bianconi Kohl, por acompanhar grande parte da composição deste trabalho, realizando sensatas inferências e concedendo preciosas sugestões.

À avó Silvia Lente de Andrade, pelo apoio incondicional a todo instante, preocupando-se com meu bem-estar.

À tia e madrinha Tamar Fernandes Gonçalves, referência de dedicação e amor pela profissão docente e suas implicações.

A todos aqueles e, especialmente minha família que, de uma maneira ou de outra, estiveram presentes, sustentando e estimulando-me, meus sinceros e ternos agradecimentos.

EPÍGRAFE

Se um dos meus filhos quisesse ser professor, eu diria a ele que ao longo de sua carreira terá dúvidas, conflitos, desgostos e frustrações, mas também que, conforme resolva ou tolere essas coisas, poderá vir a ser feliz em seu difícil trabalho. Vou incentivá-lo a que nunca pare, que não olhe as receitas que valiam no passado, que explore, que experimente, que lute e que, naturalmente, se divirta. Pedirei a ele que não dê atenção, embora também não despreze, aos desmancha-prazeres, agoureiros e deprimidos. E tentarei convencê-lo de que se quer dedicar-se à educação, se quer, de verdade, não perca tempo buscando nenhuma outra profissão mais proveitosa, mais emocionante ou mais gratificante. Porque não existe.

Álvaro Marchesi

RESUMO

A prática de ensinar é uma atividade complexa, dinâmica e desafiadora. Diversos obstáculos são enfrentados pelos educadores, entre eles, excessiva carga horária de trabalho, salas de aula com grande número de alunos, reduzido suporte da equipe gestora etc. Essas experiências colocam em questão a crença que tais professores possuem em sua própria capacidade de ensinar e motivar seus alunos, inclusive àqueles com maiores dificuldades. Estudos mostram que essa crença, denominada de autoeficácia, é mediadora da ação dos professores e está relacionada com as metas estabelecidas, a persistência e a motivação docente. A autoeficácia docente é constituída pelas experiências diretas, pela observação, persuasão e estados psicofisiológicos. O objetivo do estudo consiste em identificar aspectos ligados à constituição da autoeficácia docente de professores em serviço. Trata-se de um estudo documental que, após busca *online* utilizando os descritores “memorial de formação” e “ensino fundamental” como palavras-chave foram encontrados oito trabalhos da Universidade Estadual de Campinas, dos quais dois foram descartados da análise em função de não atenderem aos critérios pré-estabelecidos. Os dados foram sistematizados em planilhas de análise especificamente desenhadas para o estudo, considerando o referencial teórico proposto por Bandura (1997) e Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Resultados indicam que o suporte da família ao longo da escolarização, a atuação de professores como modelos desde a educação básica e as experiências de ensino vivenciadas diretamente como docentes estão amplamente citadas nos memoriais analisados. Esses resultados oferecem, a partir de reflexões mais aprofundadas, indicativos que contribuem para as discussões sobre a formação e atuação de docentes no que tange à capacidade para ensinar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: autoeficácia docente; ensino fundamental; memorial de formação.

ABSTRACT

The practice of teaching is a complex, dynamic and challenging. Several obstacles are faced by educators, among them, excessive workload, classrooms with large numbers of students, reducing the support team manager etc. These experiences call into question the belief that such teachers have in their own ability to teach and motivate your students, including those with the greatest difficulties. Studies show that this belief, called self-efficacy, mediates the action of teachers and are related to the goals, persistence and motivation of teachers. The teacher self-efficacy is formed by direct experience, by observation, persuasion and psychophysiological states. The objective of the study is to identify aspects of the formation of self-efficacy teacher in-service teacher. This is a documentary study, after online search using the keywords "memorials training" and "school" as keywords, was found eight jobs at the State University of Campinas, two of which were dropped from the analysis due to not meeting the pre-established criteria. The data were organized into spreadsheets for analysis specifically designed for the study, considering the theoretical framework proposed by Bandura (1997) and Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). The results indicate that family support throughout schooling, the role of teachers as models from basic education and teaching experiences are widely cited in memorials analyzed. These results offer from further reflections, indicating contribute to discussions on the formation and performance of teachers regarding the ability to teach, especially in the early years of elementary school.

Keywords: teaching self-efficacy; school; memorial training.

SUMÁRIO

1. Introdução	8
2. Revisão de Literatura	11
2.1. Competências e Habilidades de Professores do Ensino Fundamental	11
2.2. Autoeficácia Docente	13
2.3. Memorial de Formação	16
3. Método	18
4. Resultados e Discussão	20
4.1. Ambientes de Formação	20
4.2. Professores ao Longo da Escolarização (Modelos)	22
4.3. Formação/Atuação Profissional	24
4.4. Aspectos Relacionados à Autoeficácia Docente	26
4.4.1. Memorial 1	26
4.4.2. Memorial 2	27
4.4.3. Memorial 3	28
4.4.4. Memorial 4	30
4.4.5. Memorial 5	31
4.4.6. Memorial 6	32
5. Considerações Finais	35
Referências Bibliográficas	37

1. INTRODUÇÃO

A carreira docente se inicia a partir de uma escolha, entretanto ela só terá continuidade e sucesso se houver perseverança. Ferreira e Azzi (2010) expõem alguns relatórios que revelam um cenário educacional marcado pelo abandono da docência, entre os principais fatores que contribuem para essa situação, estão os baixos salários, a desvalorização profissional, as condições estruturais ou organizacionais adversas, as metas e planejamentos inconclusos. As autoras ainda asseguram que “as reformas educacionais e a implantação de diretrizes, também no âmbito educativo, exigem do profissional de educação persistência e inovação, além de alto envolvimento cognitivo com as tarefas pertinentes” (p. 27).

A docência tem exigido do professor muito mais do que simplesmente oferecer ao aluno a possibilidade de aprender. É necessário que haja dedicação, disposição, ânimo, mediação dos conflitos, cuidado com o desenvolvimento afetivo e moral das crianças, atenção às particularidades e diversidades dos alunos.

Com a ligeira velocidade em que as gerações vêm se modificando, o educador precisa estar continuamente atualizado. Conquistar a arte de educar deve ser o principal anseio do professor, contudo, ele só a obterá se reconhecer suas habilidades, acreditando em sua própria capacidade de ensinar. Não se pode desconsiderar que as habilidades docentes estão intrinsecamente ligadas à formação profissional. Angelucci et al. (2004) afirmam que para ser bom professor é necessário ter formação adequada; refletir sobre a prática; planejar as intervenções; estar motivado.

No intuito de qualificar-se e completar a formação exigida nas instituições escolares, milhares de professores em exercício, já habilitados pelo antigo curso de Magistério, integram os quadros discentes do ensino superior, seja em cursos regulares de licenciatura, seja em programas especiais de formação docente em serviço (SARTI, 2012).

As expectativas são de que tais cursos formem o professor, ou colaborem para sua formação, contudo, visto que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, se espera que a licenciatura desenvolva nos estudantes conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino dispõe cotidianamente (PIMENTA, 1997).

Este período de formação propicia, por inúmeras vezes, confrontos das práticas de ensino, que compreendem os conhecimentos adquiridos pelas teorias e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Para Pimenta (1995, p. 61), “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar”. Nas práticas de ensino verificam-se as constantes dificuldades e barreiras enfrentadas diariamente pelos docentes, como enfatiza Bzuneck (2000, p. 117):

Ensinar é uma função complexa e que implica num sem-número de obstáculos, revezes, fracassos e frustrações. Fontes de tantos impedimentos à eficácia do ensino são os próprios alunos, quando desmotivados, despreparados, com baixo rendimento, por vezes agrupados em turmas numerosas; são as famílias que não cooperam nem participam; é uma certa ausência de apoio de colegas; é a própria escola com seus vícios estruturais inveterados e, por fim, as falhas do próprio sistema em que ela se insere.

Esses desafios são notados no Ensino Fundamental, momento em que o papel do professor se concentra mais na aquisição da leitura e da escrita. As constantes cobranças vindas dos diferentes segmentos da escola – direção, comunidade (pais), alunos e os próprios professores – em relação às suas práticas, os sobrecarregam, de modo que, em muitas vezes são a eles atribuídos os fracassos ou (in)sucessos dos alunos, colocando em dúvida a própria capacidade de ensinar.

Nesse sentido, Kohl (2011, p. 1) complementa que “a família [...] se mostra muitas vezes omissa, ausente e transfere responsabilidades à escola, além de culpar os professores [...]” pelos fracassos escolares. Segundo Angelucci et al. (2004) o fracasso escolar se acentua na preocupação com a eficácia da prática pedagógica, alegando falta de domínio ou inadequação das técnicas de ensino.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como contexto de investigação, as descrições relatadas por professores do ensino fundamental em seus memoriais de formação e, como objetivo, identificar nesses relatos, elementos que possam se constituir em fontes de constituição do julgamento que o professor faz sobre a própria capacidade para ensinar, isto é, da crença de autoeficácia docente.

As partes que compõe o estudo se organizam em Revisão de Literatura, onde são abordadas competências e habilidades de professores do ensino fundamental, constructo e pesquisas sobre autoeficácia docente, estrutura e conteúdo dos

memoriais de formação; Método, no qual são esclarecidos os procedimentos de seleção e análise; Resultados e Discussão, que revelam aspectos dos ambientes de formação, dos professores ao longo da escolarização, da formação/atuação profissional e da autoeficácia docente; Considerações Finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

As competências e habilidades que se espera de um docente estão intrinsecamente relacionadas à sua formação. A busca por formar um profissional de qualidade e excelência que atenda aos pré-requisitos necessários tem conduzido documentos oficiais e pesquisas científicas na abordagem dessa temática.

Oliveira (2010, p. 248) afirma que “as trajetórias curriculares para a formação docente indicam uma preocupação em formar o professor para a diversidade e para as transformações de uma sociedade influenciada pelo desenvolvimento científico-tecnológico”.

A Resolução CNE/CP n. 01/2006 que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, estabelece no artigo 5º as aptidões que se espera do pedagogo, entre elas destacam-se, fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; ensinar de forma interdisciplinar e adequada; identificar problemas socioculturais e educacionais com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares, sobre processos de ensinar e de aprender, sobre propostas curriculares, e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Segundo Aguiar et al. (2006) o trabalho docente e a docência são consequências do entrosamento dos processos pedagógicos com os espaços educativos nos quais se desenvolvem e, requerem a reflexão crítica da realidade em que sucedem. Desse modo, as práticas educativas se definem e se realizam pela intervenção das relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto no qual se (re)constituem. Portanto é possível concluir que “[...] o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se

educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre a educação” (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 79).

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007) compete aos professores a composição da personalidade dos alunos e, principalmente, o proporcionar ferramentas para o desenvolvimento cognitivo de tais. De fato, o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encarrega os docentes de dedicar-se à aprendizagem dos alunos, assim como criar estratégias de recuperação para àqueles de menor rendimento.

Oliveira (2010, p. 246) ainda acrescenta que “a noção de competências é entendida nos documentos como a capacidade do profissional em mobilizar os conhecimentos aprendidos e transformá-los em ação, além de ter conhecimento sobre o seu trabalho”. A autora salienta que os conhecimentos anteriormente adquiridos por disciplinas obrigatórias, passam a ser contraídos por uma matriz curricular fundamentada em eixos articuladores, tais como dimensão teórico/prática, conteúdos gerais e conteúdos pedagógicos, disciplinaridade e interdisciplinaridade.

O pedagogo então recebe - ou pelo menos deveria receber - uma formação teórica, científica, ética e técnica, arraigada à teoria pedagógica, à pesquisa educacional e ao exercício de atividades pedagógicas específicas (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007).

Sendo assim, o artigo 3º da Resolução CNE/CP n. 01/2006 define:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Evidentemente ao se formar, o professor terá de lidar com a incompletude das competências e habilidades, visto que, elas se consolidarão na prática. Entretanto não basta apenas possuí-las se o docente não acredita que poderá fazer a diferença, ou seja, não acredita em sua própria capacidade de ensinar. Portanto faz-se extremamente fundamental ter elevada crença de autoeficácia docente.

2.2. AUTOEFICÁCIA DOCENTE

A autoeficácia docente, como construto teórico, foi elaborada a partir dos pressupostos da teoria social cognitiva proposta por Bandura (1997) e tem como definição, segundo Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p. 783), “um julgamento que o professor faz acerca das próprias capacidades de atingir objetivos da aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser mais desafiantes”.

De fato, possuir conhecimentos e habilidades para ensinar é de grande importância para o professor. Porém, isso pode não ser suficiente para ter um bom desempenho em determinadas tarefas. De acordo com Bandura (1997) é fundamental que o professor tenha confiança na sua capacidade de ensinar para alcançar os objetivos do ensino que se propõe a realizar. Esse autor afirma ainda que a autoeficácia contribui para a determinação de como o professor se sente, pensa, se comporta e se motiva em relação à prática docente e em muitos casos também fora da escola.

Segundo Iachite (2007), ao fazer julgamento sobre a própria capacidade, o professor o faz, parcialmente, considerando os recursos e restrições do contexto no qual atua por meio do ensino. Elogios, resultados positivos vindos com o esforço e persistência, satisfação com o trabalho podem, por exemplo, influenciar direta e indiretamente a autoeficácia docente.

Evidências indicam que a crença de autoeficácia de professores na dimensão instrucional determina, parcialmente, a realização de suas atividades docentes, pois a capacidade para lidar com aspectos extracurriculares como conseguir o envolvimento da família, da comunidade ao entorno da escola e para criar um clima positivo na escola, são tarefas que exigem um esforço extra dos professores (BANDURA, 1997). Bzuneck (2000) aponta que o nível de autoeficácia do professor pode influenciar até nas transformações dos comportamentos de seus alunos.

Woolfolk Hoy (2004) realça a importância do papel das crenças de autoeficácia para o ensino quando ao destacar o seu valor funcional afirma “[...] a autoeficácia mobiliza ferramentas cognitivas e motivacionais” (p. 5). Para a autora, ao acreditar que se pode fazer algo numa direção com algum esforço e habilidades necessárias, o foco de atenção e a ansiedade são alterados. Destaca que o professor pode contribuir, ajudando os alunos a tornarem-se mais autoconscientes, e ensinando-os a regular a própria autoeficácia para aprender. O professor pode ainda, segundo a

autora, ajudar a si próprio, tendo consciência de quais situações favorecem a construção de suas próprias crenças de eficácia para ensinar.

Bandura (1997) postulou a existência de quatro fontes de informação que influenciam a formação das crenças de autoeficácia. Segundo o autor, para compreender como a autoeficácia se constitui no indivíduo, é necessário compreender como este processa, atribui significado e valor pessoal à informação advinda das várias situações que vivencia como professor. É necessário também, compreender como a informação é avaliada cognitivamente pela auto-reflexão que o indivíduo realiza e, tão importante quanto identificar a origem da informação, isto é, a fonte, é compreender como os indivíduos avaliam e integram essa informação que contribuirá para o estabelecimento das crenças de autoeficácia para uma dada atividade.

No contexto da docência e a partir da postulação teórica feita por Bandura (1997), segundo Laochite (2007), as fontes de informação da autoeficácia docente se manifestam dentro de quatro possibilidades: pelas experiências diretas de domínio, pelas experiências de observação de modelos, pela persuasão verbal (social) e pelos estados psicofisiológicos.

As fontes de informação da autoeficácia docente estão relacionadas com as vivências no transcorrer das mais diversas situações ligadas à prática pedagógica, como, por exemplo, no manejo da sala, na proposição de tarefas adequadas ao nível dos alunos e na respectiva mediação quando na realização das tarefas solicitadas, na mobilização dos alunos para aprenderem, nos encontros pedagógicos com a direção, supervisão e demais colegas da escola, em reuniões com pais etc.

As experiências de ensino vividas diretamente (experiências diretas de domínio) pelo professor no cotidiano da prática pedagógica se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. Um dos aspectos importantes desse tipo de fonte e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa é o fornecimento de informação acerca da capacidade e não apenas o desempenho obtido pelo professor.

Um segundo caminho de construção das crenças de autoeficácia é por meio das experiências aprendidas via observação de modelos sociais. Isto é, à medida que se observa direta ou indiretamente o esforço e a persistência de pessoas na realização de um dado comportamento, cujas características sejam similares (ainda que isso não seja o fator principal, mas pode potencializar a informação) às do

observador, isso pode gerar a percepção de que também se pode ser capaz de se comportar da mesma forma. A respeito do potencial dessas experiências na constituição e aumento da crença de autoeficácia Bandura (1997, p. 88) destaca que “[...] modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente”.

No que se referem às experiências vicárias no campo da docência, observar outros professores ministrando aulas, assistir filmes e vídeos relacionados à docência são alguns dos exemplos de como esse tipo de fonte pode contribuir para formação da autoeficácia docente. Para Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998), professores considerados como modelos de sucesso são bases para mostrar que ensinar pode ser uma tarefa possível de ser manejada e que os recursos pessoais e do contexto podem ser adequados.

A persuasão social pode ser entendida como outra fonte de informação que influencia no julgamento sobre as crenças de autoeficácia. A persuasão social funciona na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, para que haja um aumento do esforço e de forma contínua, principalmente quando há a necessidade de superação dos desafios presentes na atividade e no contexto em que esta é desenvolvida. Além dessa função, a persuasão pode favorecer as crenças de auto-afirmação de maneira que estas criam auto-incentivos para o desenvolvimento do nível de habilidade e podem fornecer informação de desempenho por meio de feedback (BANDURA, 1997).

Bandura (1986, 1997) afirma que o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença, depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão. Afirma, ainda, que apenas dizer às pessoas o quanto são capazes, pouco contribui para o fortalecimento das crenças de autoeficácia, uma vez que melhor seria se estas pessoas aumentassem o nível de habilidade pessoal na atividade, já que a persuasão social serve como parte de um conjunto de procedimentos para o ganho de habilidade e de confiança na atividade, para a diminuição da incerteza de que se pode ser capaz de realizar, aspectos esses que poderão interferir na constituição da autoeficácia.

A quarta fonte de informação da crença de autoeficácia é denominada de estados fisiológicos e afetivos. O desencadeamento de diferentes reações psicofisiológicas – sudorese excessiva, queda de pressão arterial, alteração da frequência cardíaca, dor, fadiga, ansiedade, medo, confiança excessiva podem

alterar a crença de quão competente alguém pode se avaliar e assim diminuir (ou não) a mobilização de esforços para a realização de uma dada tarefa (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY & HOY, 1998).

Quanto aos estados afetivos Bandura (1997) encontrou relações entre as crenças de autoeficácia e os estados de humor. Os resultados de estudos que investigaram essas relações apoiam a afirmativa de que o impacto do humor sobre as crenças de autoeficácia é parcialmente mediado pela lembrança seletiva das experiências passadas de sucesso e fracasso que um indivíduo armazena na memória.

São recentes os estudos e pesquisas sobre autoeficácia docente, principalmente no Brasil, que se iniciaram por volta dos anos 90 com José Aloyseo Bzuneck. Consequentemente o número de pesquisas se reduz quando limitamo-las à autoeficácia de professores do ensino fundamental.

Bzuneck (1996) realizou uma pesquisa com 529 professoras de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental da rede pública estadual de Londrina e região, em que a grande maioria das participantes apresentou resultados médios de senso de eficácia pessoal, situando-se na faixa intermediária, entre os extremos de alta e de baixa crença de autoeficácia.

Macedo (2009) também obteve escores médios de autoeficácia, tanto para o ensino como para o manejo de classe, em pesquisa realizada com 216 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental das regiões norte e oeste do Paraná.

Em outras palavras, a maior parte das professoras de ambas as pesquisas acreditam nas suas capacidades de atuação em sala de aula.

2.3. MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Os memoriais de formação utilizados no presente estudo foram produzidos por discentes do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (Proesf), coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Com entradas nos anos de 2002, 2003, 2004 e 2005, a graduação tinha a duração de três anos e carga horária de 3300 horas, sendo desenvolvida de forma presencial em três pólos (Campinas, Americana e Vinhedo).

Na etapa final de formação, ao invés de exigir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o Proesf optou pelo Memorial de Formação, “[...] por acreditar que há ganhos significativos na escolha deste gênero, ligados ao fato de propiciar ao autor do texto, o professor, reflexões sobre sua própria formação no percurso de escrita de seu texto” (SARTORI, 2008, p. 46).

Os autores dos memoriais de formação são professores – habilitados pelo magistério – em exercício, ao mesmo tempo em que atuam profissionalmente, também estão submetidos a um processo de formação. A essência corresponde em articular ambas as partes, ou seja, identificar aspectos da formação que interferem de alguma maneira na atuação profissional e trazer a riqueza das experiências profissionais para a formação.

Nesse sentido, o memorial tem como eixo central a reflexão crítica do aprendizado e das experiências vivenciadas pelos professores-estudantes durante o curso e que contribuíram para mudanças em si e em sua prática docente. Entretanto não se trata apenas de uma mera descrição de experiências vivenciadas, estas são refletidas e argumentadas a partir de referências teóricas (SARTORI, 2008).

Segundo Sartori (2008, p. 130), “escrever sobre a própria prática exige expor-se, mostrar-se ao outro. Falar sobre a prática pedagógica é também falar de si mesmo. Narrar o que acontece é mostrar ao outro as próprias convicções, os acertos, os erros”. Desse modo, as narrativas encontradas nos memoriais mais que experiências significativas, refletem os sentimentos, os valores e as crenças dos professores-estudantes relacionadas às práticas em que estão inseridos.

Vale ressaltar que as experiências significativas não se limitam apenas às de formação e de profissão, mas de igual forma, percebe-se a relevância dos registros pertinentes à infância, adolescência e vida adulta (casamento, filhos).

Sartori (2008) salienta a importância do memorial de formação na construção da identidade/formação docente, pois possibilita a reavaliação de experiências pessoais e profissionais.

3. MÉTODO

Os dados da pesquisa foram coletados em seis memoriais de formação, identificados no estudo de M1 a M6, do curso de pedagogia do Proesf, oferecido pela Unicamp. Para seleção destes memoriais, recorremos à biblioteca digital desta universidade, onde utilizamos os termos de busca *memorial* e *ensino fundamental* como palavras-chave, resultando em oito trabalhos: uma tese de doutorado, um memorial sobre educação infantil e seis memoriais sobre ensino fundamental. Dos trabalhos encontrados, optou-se por excluir a tese e o memorial sobre educação infantil, cujo contexto e conteúdo não atendiam aos critérios estabelecidos.

A partir da teoria social cognitiva (BANDURA, 1986) e das orientações teóricas dos estudos sobre autoeficácia docente (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, 2001), elaborou-se uma planilha que pudesse alocar as informações e apontamentos extraídos dos memoriais. Juntamente com essa elaboração, considerando o conceito adotado, bem como as fontes de autoeficácia (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY & HOY, 1998; IAOCHITE, 2007), foram criadas categorias de análise, a saber: ambientes de formação; professores ao longo da escolarização (modelos); formação/atuação profissional; aspectos relacionados à autoeficácia docente.

A categoria *ambientes de formação* é traduzida pela família e suas implicações. Em *professores ao longo da escolarização (modelos)* destaca-se docentes que serviram de referência. A *formação/atuação profissional* revela a interdependência existente entre teoria e prática, articulando-as. Para finalizar a análise, *aspectos relacionados à autoeficácia docente* aborda as crenças dos professores-estudantes em si mesmo.

Foram realizadas várias leituras do mesmo documento, com a finalidade de, a partir de uma leitura mais geral, identificar os aspectos nos relatos que atendessem às categorias elaboradas *a priori*. A cada leitura, buscou-se confirmar se os recortes feitos atendiam aos critérios estabelecidos.

Destarte, foram aplicados à pesquisa os princípios da análise de conteúdo que segundo Godoy (1995) compõe-se de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é uma fase de organização, em que é definido, de forma mais flexível, o esquema e os procedimentos de trabalho (escolha dos documentos, definição de hipóteses e/ou objetivos, composição de ferramentas

que auxiliem a interpretação). Na exploração do material realiza-se a leitura minuciosa dos documentos selecionados, aplicando estratégias de codificação, classificação e categorização. O tratamento dos resultados corresponde à interpretação dos resultados brutos, de modo a torná-los significativos e válidos, compreendendo as características, estruturas e/ou modelos que estão subentendidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a seguir estão descritos conforme as categorias pré-estabelecidas e são discutidos à luz da literatura de base.

É de extrema relevância destacar que os trechos extraídos dos memoriais para serem analisados sob a perspectiva teórica são uma inferência a partir do exposto pelos memoriais.

4.1. AMBIENTES DE FORMAÇÃO

Esta categoria inicial enfatiza e valoriza a importância do ambiente de formação, traduzido aqui pela família e suas implicações no contexto escolar dos filhos/alunos.

Se por um lado, a qualidade do ensino ofertado pelo professor, a organização escolar, as metodologias/estratégias de ensino, o apoio pedagógico fornecido aos professores são apontados como aspectos que podem contribuir para a melhoria do sistema escolar e aprendizagem do aluno (POLONIA; DESSEN, 2005), por outro, evidencia-se o papel da família como sendo fundamental para que esses processos venham se consolidar. Segundo esses autores além do planejamento e a implementação do programa curricular há que se considerar que a aprendizagem do aluno é evidenciada quando é cercada de atenção da família e da comunidade.

Nesse sentido uma das professoras-estudantes afirma “[...] nunca desisti, um dos motivos é porque eu gostava de ir à escola, me sentia bem e também porque meus pais nunca me deixariam desistir!” (M1, 2005, p. 7).

Na medida em que a família oferece suporte e reforça a necessidade de estudar, contribui para a criação de um ambiente promotor de aprendizagem, fato que favorece a geração de confiança naquele que aprende.

Conforme Marchesi (2006), as crianças que se destacam por melhores resultados e desempenhos pertencem a famílias que se envolvem em seus estudos, participando ativamente e apoiando as tarefas e atividades escolares, sustentando o interesse e o esforço da criança no sentido de ampliar seus conhecimentos.

Em contrapartida, as queixas e fracassos escolares também são decorrentes de questões familiares, as quais implicam diretamente no desenvolvimento da

criança e, em conjunto com outros fatores, interferem no rendimento do filho/aluno (KOHL, 2011).

Na perspectiva da autoeficácia, é possível equacionar o valor do papel da família como um dos elementos ambientais da reciprocidade triádica (ambiente, indivíduo e comportamento) postulada por Bandura (1986) e que, ao se relacionar com o conhecimento, as crenças e os valores das crianças, pode gerar comportamentos que venham a fortalecer (ou não) a crença sobre a própria capacidade de elas aprenderem.

De acordo com os memoriais analisados, constata-se que os incentivos dos pais foram determinantes fundamentais no comportamento de professores quando eram alunos, em relação, por exemplo, à leitura e escrita, “[...] meus pais sempre me estimularam e me mantinham em contato com a escrita através de jornais e revistas que compravam” (M5, 2008, p. 8). Noutro memorial, identificam-se esses aspectos que se estendem e incorporam-se às práticas pedagógicas da professora.

Mamãe narrava suas histórias com tanta veemência, que nunca sabíamos o que era verdade, o que era vida, o que era ficção. [...] Eu sempre gostei de contar ou ler histórias para as crianças, acho uma estratégia essencial e inicio sempre a aula com uma leitura ou uma história, gosto que adquiro através da minha mãe [...] (M2, 2008, p. 9; 37).

Bandura (2008c, p. 46) afirma que “em determinados casos, as condições ambientais exercem limitações tão poderosas no comportamento que emergem como os principais determinantes”, como na escolha da carreira profissional.

[...] Optei pelo Magistério, de tanto minha amiga insistir e, também, por meus pais, que gostaram da idéia de ter uma filha professora. Como minha amiga ia cursar o Magistério, meus pais ficaram sabendo e começaram a me apoiar, para que eu também freqüentasse o curso (M3, 2008, p. 6).

Vale ressaltar que os indivíduos não são apenas produtos, mas são também produtores de seu ambiente, o qual não é estático, podendo assumir três diferentes formas: o *ambiente imposto*, em que as pessoas não têm controle sobre sua presença, mas são livres no modo de interpretação e reação a ele; o *ambiente selecionado* que se apresenta como potencialidade, esperando ser eleito e ativado

por meio de ações adequadas; e por fim, o *ambiente criado*, onde as pessoas produzem condições para servirem seus propósitos (BANDURA, 2008a).

4.2. PROFESSORES AO LONGO DA ESCOLARIZAÇÃO (MODELOS)

Esta categoria relaciona-se com a identificação das descrições dos memoriais sobre docentes que marcaram a vida escolar das professoras-estudantes, por meio de experiências de observação e de ensino direto, exercendo papel de modelos para elas.

Aprendi que o conhecimento deve ser desfragmentado, descompartmentalizado, deve ser reestruturado numa proposta transversal de ensino, e se por um lado é assustador sermos nós os responsáveis por isso, por outro temos exemplos de sucesso a seguir, nas escolas, na faculdade, nas instituições não-escolares e não-formais de ensino (M6, 2008, p. 36).

A modelação exige atenção, retenção do comportamento, reprodução motora e processos motivacionais, sobre esse aspecto Costa (2008) acrescenta que ao observar as ações do modelo, o indivíduo se reconhece nele através de características similares a ambos, comparando-se e considerando as consequências positivas ou negativas daquelas ações, a fim de adotar tais atitudes como referência para si.

A professora batia com a régua na cabeça. Ela andava pela sala com a régua na mão, para ver os cadernos dos alunos e acompanhar a lição. Lembro que, quando ela me pedia ajuda, eu também auxiliava os alunos com maiores dificuldades, levando junto uma régua, mas detalhe: não batia na cabeça deles com a régua, somente apontava para o caderno (M3, 2008, p. 5).

A exposição a um modelo pode abranger três efeitos distintos: possibilita o aprendizado de novas respostas, inibe ou desinibe respostas já aprendidas, e, instiga o desempenho de respostas similares.

Para Pajares e Olaz (2008), modelos bem-sucedidos proporcionam o aumento da autoeficácia, mesmo nos indivíduos experientes e auto-eficazes, pois ensinam maneiras melhores de fazer as coisas. Traduzindo isso para o contexto desse estudo, a oportunidade de conviver com modelos adequados do ponto de vista da

docência em prol da aprendizagem do aluno, pode favorecer ao desenvolvimento das próprias capacidades de quem observa.

[...] Sempre acreditei na capacidade dessas crianças de aprender e ir além do que o seu espaço social lhes proporcionava, eu também as estimulava à leitura, à escrita e à assimilação de novos conhecimentos das ciências humanas, naturais e de raciocínio, de forma que pudessem construir o seu aprendizado e ir além do conhecimento que traziam para a escola [...] assim como nos fazia Dona Clarice, cujas atividades nos impulsionavam a ampliar os conhecimentos que já tínhamos e ampliar nossas práticas sócio-culturais [...] (M2, 2008, p. 27; 30).

Na modelação as respostas não se constituem como uma mímica do modelo, apesar do observador se comportar de modo semelhante a este há a introdução de elementos inovadores, que estimulam a criatividade do indivíduo, baseando-se num conhecimento prévio.

Depois de ter passado por vários professores e tantas experiências vivenciadas enquanto aluna, procuro hoje utilizar estes conhecimentos e influências adquiridas em minha prática pedagógica. [...] Entendo que mesmo tendo passado vários anos estudando e recebendo influências nas práticas exercidas pelos professores, obtive vários reflexos destes que por mim poucos foram incorporados e muitos modificados [...] (M5, 2008, p. 15; 24).

Os observadores criam seus padrões de comportamentos baseados em diversas fontes, de modo que não adotam todos os atributos, nem mesmo dos modelos de sua preferência, atentando e/ou adquirindo para si somente as qualidades que admiram e as capacidades às quais aspiram. Entretanto, modelação não corresponde apenas à aquisição de condutas, mas modificação e até contrariedade destas.

Estava tudo fluindo bem (na minha concepção de professora de escola de inglês) quando a professora interrompeu aos gritos que era pra falar um de cada vez, que era pra levantar a mão antes de falar, que era pra abrir a boca só quando tivesse alguma coisa inteligente pra dizer e [...] que era bom prestarem muita atenção porque depois ela ia dar prova baseado no que eu fosse ensinar para eles. Definitivamente, não é esse o ensino que eu tenho intenção de praticar, nem esse o tipo de professora que pretendo ser (M6, 2008, p. 23).

4.3. FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta categoria será abordado o embate teoria (formação) *versus* prática (atuação), salientando que uma só existe em função da outra e que elas se complementam entre si.

[...] As teorias nos ajudam a iluminar o olhar e a investigar, mas elas só existem por consequência da prática, e vice-versa. Faz-se necessário, portanto, não só teorizar, mas somar e multiplicar experiências, vivenciar e enxergar além das superfícies, questionar onde há perguntas já formuladas e ver prismas que os outros não vêem (M2, 2008, p. 30).

Devido à formação obtida pelo magistério, pressupõe-se que as professoras-estudantes possuem conceitos básicos necessários à docência. No entanto, há momentos que a ausência de teorias mais consistentes torna insuficiente o conhecimento adquirido anteriormente, comprometendo, de certa forma, a atuação dessa profissional, “sentia a necessidade de estudar mais, pois percebia que faltava uma aprendizagem mais elaborada da minha parte, algo que embasasse minha prática, já que, às vezes, não encontrava resposta para questões que eu perguntava a mim mesma” (M4, 2008, p. 16).

De fato, a possibilidade de exercitar a docência favorece o contato com a realidade e com as próprias experiências e conhecimentos. Tais experiências de domínio podem favorecer a motivação na busca pelo aperfeiçoamento profissional dependendo de como o professor interpreta essas informações, Pajares e Olaz (2008) acrescentam ainda o auxílio das experiências vicárias em que o desempenho do modelo orienta as capacidades do observador em decorrência das semelhanças de alguns atributos, “percebendo que não poderia mais adiar essa oportunidade e vendo o quanto minhas colegas de trabalho cresciam e aperfeiçoavam sua prática depois que se inseriram neste Curso, em 2005, enfim, prestei o vestibular [...]” (M2, 2008, p. 13).

No entanto, nos cursos de formação nem sempre é possível realizar um estudo aprofundado de todas as teorias, de forma que estas não dão conta de explicar tudo que acontece no cotidiano escolar, tornando imprescindível a constante dedicação do educador à continuidade de sua formação e o processo pelo qual esta se dá.

[...] Momentos para estudo, formação e discussão, são primordiais no cotidiano profissional do educador, uma vez que toda mudança exige reestruturação na proposta pedagógica, nas metodologias de trabalho, no material didático, na formação do professor, no currículo e no processo de avaliação (M2, 2008, p. 18).

Visto que, “[...] o professor em formação está mais dono de si e senhor de sua capacidade de questionar as opiniões instituídas – travestidas de conceitos e descobertas – e de se fazer voz ativa, instituinte de idéias e reflexões [...]” (M6, 2008, p. 34).

Nessa direção, os memoriais permitem a visualização das mudanças e contribuições no avanço dos processos de docência e suas decorrências no comportamento e nas crenças das autoras, durante a formação oferecida pelo curso de pedagogia.

[...] Esta reflexão só se deu a partir de toda uma bagagem teórica que adquiri neste curso de Pedagogia, a partir do que aprendi fiz relação com minha prática e a partir dessas relações foi que pude “soletrar” este trabalho. Com certeza este conhecimento fará a diferença em minha profissão, em minha vida, será apenas o começo de um caminho repleto de novas reflexões e uma participação mais efetiva na sociedade e conseqüentemente uma prática diferente (M1, 2005, p. 15).

Sobre o papel do curso e das experiências vividas a partir dele, outro memorial apresenta como relato:

[...] Todas estas mudanças só foram possíveis graças ao PROESF, pois além de possibilitar a formação profissional como pedagoga, também tive a oportunidade de crescer e amadurecer o meu lado pessoal, do qual estas características serão carregadas comigo durante toda a minha vida (M5, 2008, p. 25).

As experiências diretas vividas durante a formação/atuação profissional são consideradas nos memoriais como uma das fontes de construção do ser professor, mais significativas. No referencial teórico, vivenciar diretamente situações, sobretudo as positivas, contribui para o aumento das crenças de capacidades do professor sobre as chances de realizar o trabalho com algum sucesso junto aos alunos. Conforme Bandura (1997), o desempenho por si só não fornece informação suficiente para julgar o nível de capacidade de alguém. Quando as pessoas experimentam o sucesso obtido de forma fácil, têm poucas chances de persistir

quando o fracasso acontece. Por outro lado, quando alguém obtém êxito na atividade e esse resultado é avaliado como positivo e derivado do próprio esforço na superação de obstáculos presentes na atividade e/ ou no ambiente, isso geralmente aumenta a crença na própria capacidade para executar esta atividade ou atividades similares.

4.4. ASPECTOS RELACIONADOS À AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Ressaltaram-se nesta categoria, relatos que o texto deixa transparecer as crenças e os posicionamentos sobre as aptidões e habilidades docentes que os professores-estudantes possuem, o modo como eles enxergam sua própria atuação, sobretudo frente aos desafios educacionais, e tendo em vista as fontes que constroem ou reafirmam tais crenças.

Dentre as fontes de constituição das crenças, destacam-se neste estudo, as experiências diretas de domínio, apontadas, ainda que implicitamente, na maioria dos memoriais como principal instauradora do senso de autoeficácia docente. O estudo também revelou, com exceção de um memorial, que os professores-estudantes acreditam em sua própria capacidade de ensinar.

Para melhor compreensão e clareza dos resultados obtidos em cada memorial de formação, julgou-se coerente expô-los de forma individual, como prossegue abaixo.

4.4.1. MEMORIAL 1

Os relatos apresentados neste memorial pressupõem que a professora-estudante possui, num primeiro momento, fortes crenças em sua autoeficácia docente para ensinar.

Entretanto, Pajares e Olaz (2008) atentam para a importância dos indivíduos não superestimarem ou subestimarem suas capacidades. Havendo erros de avaliação, faz-se necessário reavaliar tais crenças. Acontece que muitas vezes algumas tarefas são percebidas como fáceis, resultando em excesso de confiança.

[...] Era **PROFESSORA**, detentora do saber, a pessoa que iria “salvar” os meus queridos aluninhos da escuridão que tomava conta

de suas vidas, por causa da falta de conhecimento. Eu acreditava também que eu iria ter a solução mágica, com relação aos alunos que apresentariam déficit na aprendizagem. [...] Lá bem dentro da minha sala de aula a “super professora” iria resolver todos os problemas do mundo (M1, 2005, p. 8).

São notórias as dúvidas que surgem sobre a própria capacidade de ensinar quando a professora-estudante se depara com realidades educacionais inesperadas.

[...] O professor se frustra, entra em choque, quando essa concepção se confronta com a realidade de uma sala de aula, com as condições de trabalho que encontramos na educação pública brasileira. [...] Faz com que muitas educadoras, se decepcionem com a educação, se sintam fracassadas. Digo isso porque já me senti dessa forma. Esse sentimento trouxe à tona os seguintes questionamentos: - “Será que estou na profissão certa?” - “Acho que não nasci para isso.” - “Será que é hora de mudar de profissão?” Você se sente de pés e mãos amarrados, e o que é pior seus pensamentos ficam confusos, você não sabe o que pensar, com quem desabafar (M1, 2005, p. 9).

A frustração, a decepção e o sentimento de fracasso desencadearam quedas significativas nas crenças iniciais. Com baixa crença de autoeficácia docente a autora adquire uma postura de acomodação, “[...] estou à espera de uma nova educação, transformadora, coerente, autêntica, libertadora, [...] enquanto espero “... trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres e crianças...”” (M1, 2005, p. 14).

4.4.2. MEMORIAL 2

Na análise deste memorial foi preciso recorrer à visão da agência humana. Para Bandura (2008b, p. 69) “ser um agente significa fazer as coisas acontecerem de maneira intencional, por meio dos próprios atos”, isso se faz possível a partir das quatro principais características humanas: intencionalidade, antecipação, auto-regulação e auto-reflexão. A intencionalidade representa um plano de ação a ser seguido, se diferenciando de simples expectativas ou previsões futuras por constituir-se em um compromisso proativo com a realização do que foi planejado. A antecipação é responsável por moldar e regular os comportamentos no presente – proporcionando direção, coerência e significado para os objetivos estabelecidos, no

intuito de obter resultados satisfatórios – para encaixá-los num futuro desejado. A auto-regulação conduzirá os esforços e motivações dos indivíduos na execução dos planos de ação, monitorando seus padrões de comportamento e as condições cognitivas e ambientais em que eles ocorrem. A auto-reflexão possibilitará a avaliação das motivações, crenças e valores pessoais julgando a adequação dos mesmos às práticas executadas (BANDURA, 1991).

Um dos trechos retirados do memorial de formação desta professora-estudante demonstra claramente características da agência proativa através dos questionamentos que ela levanta para a definição de seus objetivos e dos planos de ação para executá-los.

Para compreender a nossa ação como professor, precisamos analisar os objetivos que temos com o nosso aluno. Qual é o conteúdo que esperamos que nosso aluno aprenda? Por quais caminhos a aprendizagem acontece? Como precisa ser o ensino para que ocorra o processo de aprendizagem? (M2, 2008, p. 33).

Estabelecidas as metas, a professora-estudante prosseguiu guiando seus esforços e perseverando frente aos desafios para obter resultados satisfatórios.

Continuei com este trabalho até que as dúvidas dos alunos fossem esclarecidas. [...] Acredito que este trabalho foi muito gratificante para os alunos, mas principalmente para mim, pois vi o processo de aprendizagem ser construído pelos alunos de forma imediata. [...] A grande maioria dos meus alunos terminava o ano letivo, alfabetizada. Aqueles que não atingiam esse nível prosseguiram para o 2º ano do 1º ciclo com as habilidades necessárias para avançar [...] (M2, 2008, p. 13; 29).

É perceptível que os sucessos alcançados propiciaram à autora desses relatos um forte sentido de eficácia, colaborando para a elevação e/ou consolidação de suas crenças de autoeficácia docente.

4.4.3. MEMORIAL 3

Os relatos desta professora-estudante apontam os sentimentos de inaptidão docente causados pela timidez e pelo medo, “não conseguia me imaginar lecionando, pois era muito tímida. Achava que não conseguiria dominar uma sala e

sentia medo. [...] Nem sonhava em trabalhar com alunos [...] ainda não me sentia preparada para lecionar (M3, 2008, p. 7; 8).

Apesar disso, sua trajetória docente também se inicia por um sentimento, “[...] comecei a sentir a necessidade de lecionar, de me sentir professora” (M3, 2008, p. 10).

Pajares e Olaz (2008) salientam que estados somáticos e emocionais (estresse, angústia, ansiedade, excitação, estados de humor) afetam fortemente as crenças de autoeficácia, de forma que a pré-seleção de atividades estará sujeita à confiança do indivíduo.

Além dos estados somáticos e emocionais, as crenças de autoeficácia da autora são construídas pela experiência transmitida por suas colegas de trabalho, segundo Bandura (2008a), apreendendo o princípio condutor, as pessoas o utilizam para produzir novas versões do comportamento, adaptando-o as circunstâncias.

No primeiro ano, nesta escola, estava com um pouco de medo e insegurança, pois nunca havia alfabetizado ninguém. Mas, para a minha sorte, conheci neste local, duas professoras maravilhosas que seriam as minhas companheiras de trabalho. Estas me deram dicas de como alfabetizar [...]. Sentia-me “pulando de pára-quedas” naquela escola municipal, naquela sala de aula, mas adquiri uma experiência para a vida toda. Apreendi muito, pesquisei maneiras para dominar aquela sala, além de dicas que as colegas de trabalho me davam (M3, 2008, p. 11; 12).

Na escola, os alunos também representam importante papel no desempenho das crenças de autoeficácia docente por meio de seus comportamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem e acabam por se constituir como um dos fatores de influência na crença dos professores.

Fui com a cara e a coragem, pois temia enfrentar as crianças. Como não tinha experiência, não tinha “pulso firme” com os alunos, cheguei dando muitos sorrisos e as crianças começaram a se aproveitar. [...] Com o passar dos dias comecei a ser mais firme com os alunos e a me sentir mais segura (M3, 2008, p. 8).

Para Gouvêa (2000) ao estar seguro de si o indivíduo considera esforços insuficientes por sua parte, a falta de estratégias adequadas ou os fatores externos, responsável pelos fracassos. Atribuindo suas más atuações a estratégias inadequadas, ao invés da falta de habilidade, as pessoas passam a acreditar que no

futuro estratégias melhores conduzirão ao êxito. A superação com base no esforço instaura crenças resistentes de autoeficácia.

Quanto à alfabetização, a sala toda estava alfabetizada, exceto uma menina, que foi diagnosticada como sendo portadora de dislexia (a mãe levou ao médico). [...] Fiz o máximo que pude, [...] como professora, fiz o que estava ao meu alcance (M3, 2008, p. 11; 12).

4.4.4. MEMORIAL 4

Neste memorial de formação, a professora-estudante revela o desejo de se tornar professora. Embora tenham se passado anos, o sonho profissional continuava latente, aguardando a oportunidade de se concretizar.

[...] Gostava de estudar e continuava a alimentar o meu sonho de ser professora. [...] Lá estava eu, em 1994, vinte e dois anos depois, retomando os meus estudos em busca da minha realização profissional, iniciando o Curso Normal (Magistério) [...] (M4, 2008, p. 8; 9).

Com idade já avançada em relação às demais alunas, a autora desses relatos conclui o Magistério e enfrenta novas barreiras, tais como a apreensão, a timidez e a insegurança decorrentes da impressão de experiência que sua aparência despertava nas pessoas.

Lembro-me do primeiro dia que cheguei à escola e toquei a campainha. [...] A pessoa que me atendeu, falou: - Bom dia! A senhora é a nova diretora? Porque nós estamos aguardando uma, a nossa foi transferida. [...] Certamente o comentário derivou-se da minha aparência de maturidade, que no auge dos meus 40 anos estaria intrinsecamente ligada a uma experiência profissional. Outros comentários no mesmo sentido se sucederam, como a fala do Leozinho: - Professora, a minha mãe está muito feliz. Ela disse que esse ano vai ser ótimo, e que eu vou aprender muito, pois a senhora é muito experiente. Isto ela pressupunha, mas não era verdade. Eu não tinha experiência. Em meio a estes comentários comecei a trabalhar apreensiva, tímida e insegura, mas com muita vontade de acertar (M4, 2008, p. 12).

A vontade de acertar da professora-estudante fortaleceu sua resiliência às adversidades, desencadeando a crença em sua própria capacidade de ensinar. “Adquiri mais confiança, mudei minha postura e firmei cada vez mais minhas

convicções de que a criança aprende através de outras linguagens diferentes das convencionais” (M4, 2008, p. 19).

4.4.5. MEMORIAL 5

Os relatos desta professora-estudante indicam a maneira como ela determina e exerce suas ações, controlando-as. Este mecanismo interno consciente e voluntário de controle, definido como auto-regulação, comanda o comportamento, os pensamentos e os sentimentos do indivíduo, baseando-se em metas pré-estabelecidas e nas consequências destas (ZIMMERMAN, KITSANTAS, CAMPILLO, 2005).

[...] Primeiramente faço um diagnóstico sobre a temática a ser abordada, e a partir das respostas obtidas, monto meu planejamento, tendo claro de como conduzirei minha prática e quais interesses terei que estar abordando com maior profundidade [...] (M5, 2008, p. 24).

O sucesso da auto-regulação está vinculado à qualidade em que ocorre a reflexão sobre a própria prática, acompanhado do monitoramento do padrão de desempenho instituído e do julgamento das atitudes condizentes ou não com aquilo que foi pressuposto. Em relação a sua prática reflexiva a professora-estudante afirma, “[...] esta atitude me ajuda na observação de meus atos na ação pedagógica e me conduz à atitude de pesquisa e dúvida para que possa mudar a minha prática [...]” (M5, 2008, p. 24).

Com o monitoramento e a avaliação, são possíveis alterações no comportamento em curso.

Percebi que esta disciplina não despertava curiosidade nos alunos, [...] não satisfeita com o resultado, busquei meios para mudar esta prática [...]. Percebi com este trabalho como houve um enriquecimento mútuo, e como era a relação dos alunos em relação ao conhecimento (M5, 2008, p. 15; 17).

A professora-estudante reconhece sua capacidade e importância frente à docência, o que instaura e fortalece sua crença de autoeficácia docente para ensinar, “[...] no cotidiano escolar, eu como professora desempenho um papel de

extrema relevância que é o de ser mediadora (e possibilitadora) das interações ocorridas entre os alunos e com os objetos de conhecimento” (M5, 2008, p. 21).

4.4.6. MEMORIAL 6

Analisando este último memorial, nota-se que o início da carreira desta professora-estudante foi permeado pelo descomprometimento e pela ausência de certa seriedade com a profissão. Contudo, ao se distanciar do ambiente escolar, a professora pôde perceber o quanto lhe fazia falta e a importância que o exercício da docência representava, de fato, para ela.

[...] Comecei a dar aulas de inglês numa escola particular perto de casa. Assim começou minha carreira de docente, como um bico, sem levar muito a sério a profissão [...]. Foi só quando parei de trabalhar [...] que percebi o quanto sentia falta de estar em sala de aula, da troca com os alunos, do ambiente da escola, de preparar atividades, de compartilhar experiências com os outros professores, do desafio que é ter que se fazer entender de várias formas, no mesmo momento, para diferentes pessoas, enfim, o quanto me pesava não ser mais (ou não me ver mais como) professora (M6, 2008, p. 9).

Com o intuito de realmente tornar-se professora, M6 (2008) passou a definir critérios para si, “[...] comecei a vislumbrar o tipo de professora que pretendia ser, e até que ponto isso diferia do tipo de professora que eu era ao ingressar no curso de Pedagogia” (p. 29).

Polydoro e Azzi (2008) afirmam que ao estipular padrões pessoais pra si, cada indivíduo seleciona, resgata e utiliza diferentes referenciais, zelando pelos aspectos atribuídos que o afetam, integram e modulam.

Durante o curso de pedagogia a docente aprendeu a refletir sobre sua própria prática, de acordo com Dobranszky (2000), na auto-observação a pessoa reflete sobre seu próprio comportamento, emitindo juízo em relação à qualidade, produtividade e originalidade de seus atos. Esse processo de reflexão trouxe contribuições à professora-estudante, ocasionadas principalmente pela redefinição de objetivos, ao invés de apenas rotulá-los como fracassados (POLYDORO, AZZI, 2008).

[...] Fui apresentada ao que viria a ser o meu processo pessoal pelo resto do curso: o ato de refletir criticamente sobre minha prática. [...]

O processo de reflexão sobre nosso planejamento e nossa prática deixou claro, entretanto, que não houve falha no primeiro projeto, [...] mas sim mudança de objetivos. Essa era uma visão que não tínhamos inicialmente, a de que esse movimento de planejar, realizar, parar, refletir sobre o que foi feito e redefinir objetivos não descaracteriza o projeto, muito pelo contrário, o enriquece (M6, 2008, p. 12; 21).

A modificação e/ou aquisição da visão e, conseqüentemente, de uma nova postura, afetou a maneira da professora-estudante se auto-avaliar, possibilitando a ela identificar e valorizar suas habilidades, reconhecendo o empenho mobilizado em cada tarefa.

Quando os esforços resultam em conquistas o sujeito tende a se orgulhar, relacionando o sucesso às ações consideradas previamente com valor ou àquelas que tiveram seu significado construído no decorrer do processo. Logo, o comportamento em curso será adequado à comparação com o desempenho passado – autocomparação – usado como referência, e à observação (POLYDORO, AZZI, 2008).

Uma das coisas que aprendi nesse caminho é a perceber o valor do meu trabalho e do trabalho dos outros. A tendência de quem é muito crítico é sempre achar que poderia ser melhor, que não produziu tudo o que podia, que deveria ter feito várias coisas diferentes, tomado outras decisões. Certamente, continuo acreditando em tudo isso, afinal, a insatisfação leva à melhoria, mas agora sei também que nem só de crítica se constrói um bom profissional. Que é preciso olhar, dentro daquilo que foi feito, quais foram os pontos fortes, as boas idéias, os sucessos. Poderia ter sido melhor? Claro que sim! Então tomemos a experiência como aprendizagem para fazer melhor da próxima vez, mas sem negar aquilo que passou (M6, 2008, p. 25).

A aprendizagem adquirida através das experiências de ensino vivenciadas pela professora-estudante, desenvolveram e sustentaram as crenças em sua autoeficácia docente. As persuasões verbais, em forma de feedbacks instrutivos também tiveram considerável participação na construção dessas crenças.

“Aprendi muito com minha experiência docente, aprendi com as reflexões que fiz, com as avaliações da disciplina e até com as considerações que os outros fizeram sobre aquilo que eu pensara” (M6, 2008, p. 25).

Bzuneck (1996, p. 83) frisa que

Todo professor, principalmente quem tiver dúvidas ou crenças diminutas de auto-eficácia, necessita receber a informação exógena,

na forma de verbalizações persuasivas, de que seu trabalho está dando resultado e de que, portanto, é capaz de dar conta dos desafios de sua classe. A ausência de tais gestos de apoio, acompanhada, não raro, de ciúmes e de crítica destrutiva, só fazem provocar ou alimentar dúvidas quanto à própria eficácia e, como consequência, porque se deve permanecer na profissão, gerar uma resignação ao cumprimento forçado de um ritual diário e algo infrutífero de reger uma classe. Em suma, como contribuição para manter e incrementar as crenças de auto-eficácia dos professores, todos, no contexto escolar, - eles mesmos, a administração e os especialistas - devem primar por certa qualidade em suas interações sociais.

Marchesi (2006) assegura a importância do trabalho em equipe, “nele os professores podem encontrar o estímulo para elaborar novas estratégias de ensino e ânimo para enfrentar os problemas, sempre que exista entre os participantes um clima de respeito, apoio e confiança” (p. 133). Além de promover o apoio mútuo, o trabalho em equipe também proporciona o desenvolvimento profissional dos docentes e seu bem-estar emocional.

Em sua pesquisa, Damazo (2009) confirma que o bem-estar dos professores é, em parte, afetado pelo tipo de relação estabelecida entre seus pares, a falta de relacionamento entre os colegas, explícita num ambiente de trabalho competitivo e na ausência de trocas de experiências profissionais, é apontada por 78% dos pesquisados como o segundo fator mais estressante da profissão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo identificar nos memoriais de formação aspectos ligados à constituição das crenças de autoeficácia docente. As experiências de ensino vividas diretamente pelos professores-estudantes se sobressaíram como a fonte mais influente na formação dessas crenças.

Portanto, faz-se crucial que os cursos de formação inicial estimem sobretudo o convívio dos futuros professores com o cotidiano escolar através do exercício da docência, possibilitado e previsto pelos estágios curriculares. Que estes últimos sejam mais que um componente das grades curriculares, proporcionando experiências significativas que adquiram status de transformadoras, sendo consideradas medidas para a crença na própria capacidade de ensinar.

Exibido em alguns relatos dos memoriais, porém em menor grau, os estados psicofisiológicos, as persuasões verbais e as experiências vicárias também merecem devida atenção e importância.

Os resultados fornecem evidências de que o suporte da família ao longo da escolarização, a atuação de professores como modelos desde a educação básica e a formação profissional exercem considerável influência nas ações e no comportamento dos indivíduos, concebendo e/ou consolidando crenças de autoeficácia.

As contribuições deste estudo alicerçam-se nos apontamentos de Caprara et al. (2003) e Labone (2004) sobre a necessidade de empregar métodos qualitativos em pesquisas sobre autoeficácia docente. E mais além, por tratar-se de análise de conteúdo, recorrente dos memoriais de formação, algo inovador para a autoeficácia dentro do cenário acadêmico. Todavia compõe-se como limitações do estudo o número de memoriais selecionados e as categorias de análise estipuladas, relacionados ao nível de experiência diagnóstica da autora em questão.

Ressalta-se o direcionamento de futuras pesquisas sobre autoeficácia em diferentes tipos de documentos, tais como, autobiografias, diários de bordo, portfólios. Outras possibilidades de investigação utilizando memoriais de formação são o envolvimento da família e suas implicações na aprendizagem das crianças, e a formação continuada em detrimento da prática.

Para finalizar, suscita-se o primordial questionamento: *Como a autoeficácia vem sendo estudada e pensada nos cursos de formação de professores?*

É essencial a identificação das crenças de autoeficácia docente ainda num momento de formação, posto que, elas são mais maleáveis no início da aprendizagem e uma vez formadas, tornam-se mais resistentes às mudanças. Com o reconhecimento de suas próprias limitações os estudantes-professores já estarão aptos a desenvolverem estratégias para enfrentar, persistir e superar os obstáculos inesperados (IAOCHITE, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819 – 842, out. 2006.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51 – 72, jan/abr. 2004.

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, p. 15 – 41, 2008a.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 69 – 96, 2008b.

BANDURA, Albert. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 43 – 67, 2008c.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, Albert. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: DIENSTBIER, R. A. (Ed.). **Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation**. Lincoln: University of Nebraska, v. 38, p. 69 – 164, 1991.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2006: diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Brasília, 15 mai. 2006.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Diehl Tolaine. (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 117 – 134, 2000.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 57 – 89, 1996.

CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio; BORGONI, Laura; STECA, Patrizia. Efficacy beliefs as determinants of teacher's job satisfaction. **Journal of Educational Psychology**. Memphis, v. 85, n. 4, p. 821 – 832, 2003.

COSTA, Anna Edith Bellico da. Modelação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 123 – 148, 2008.

DAMAZO, Regina de Fatima et al. Análise dos fatores contribuidores para o stress ocupacional do professor do ensino fundamental: perspectivas para a melhoria do relacionamento interpessoal e organizacional do profissional da educação. **Momentum**, Atibaia, v. 1, n. 7, p. 105 – 146, 2009.

DOBRANSZKY, István de Abreu. Teoria cognitiva social: desafio à auto-eficácia na motricidade humana. In: DOBRANSZKY, István de Abreu; MACHADO, Afonso Antonio. (Orgs.). **Delineamentos da psicologia do esporte: evolução e aplicação**. Campinas: Tecnograf, p. 137 – 148, 2000.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad; AZZI, Roberta Gurgel. Docência, burnout e considerações da teoria da auto-eficácia. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 23 – 34, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, p. 63 – 97, jan./abr. 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20 – 29, mai./jun. 1995.

GOUVÊA, Fernando César. Motivação e auto-eficácia no esporte e suas interferências no desempenho dos atletas. In: DOBRANSZKY, István de Abreu; MACHADO, Afonso Antonio. (Orgs.). **Delineamentos da psicologia do esporte: evolução e aplicação**. Campinas: Tecnograf, p. 19 – 32, 2000.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOHL, Patricia Gomez Bianconi. **Atuação do psicólogo frente às queixas escolares**. 2011. 80 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Hermínio Ometto, Araras, 2011.

LABONE, Elizabeth. Teacher efficacy: maturing the construct trough research in alternative paradigms. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 4, p. 341 – 359, 2004.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de licenciatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 67, p. 235 – 252, abr./jun. 2010.

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, p. 97 – 114, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58 – 73, ago. 1995.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303 – 312, 2005.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 149 – 164, 2008.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323 – 338, abr./jun. 2012.

SARTORI, Adriane Teresinha. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”**. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing na elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, n. 17, p. 783 – 805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202 – 248, 1998.

WOOLFOLK HOY, Anita. **What Teachers Need to Know about Self-Efficacy?** In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, n. 52.070, San Diego: The Ohio State University, 2004.

ZIMMERMAN, Barry J.; KITSANTAS, Anastasia; CAMPILLO, Magda. Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. **Evaluar**, Córdoba, n. 5, p. 1 – 21, oct. 2005.