
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Edição Especial N.7. Set./Dez./ 2019 p. 08-25

ISSN: 2237-0315

Dossiê: Crianças, mídias e mediações

Crenças de autoeficácia: percepção de professores da educação infantil

Self-efficacy beliefs: perception of teachers of child education

Jamille Gabriela Cunha da Silva
Maély Ferreira Holanda Ramos
Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Belém-Pará-Brasil

Resumo

Este estudo, de caráter quantitativo e exploratório, visa investigar as percepções sobre a docência de professores da Educação Infantil, avaliando possíveis fatores promotores das crenças de autoeficácia. A amostra foi por conveniência, resultando em 24 participantes, sendo, estes, professores de duas Unidades Públicas de Educação Infantil em Belém/PA. Foram aplicadas duas escalas e um questionário de caracterização, analisados mediante estatística descritiva. Identificou-se que as docentes se percebiam capazes (43%) ou muito capazes (57%) para auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem, apontando a “persuasão verbal” (> que 5) como a fonte mais influente na constituição de suas crenças. Apesar do que a literatura indica, notou-se que as condições insatisfatórias parecem não afetar a percepção de autoeficácia.

Palavras-chave: Autoeficácia; Professores; Educação Infantil.

Abstract

This study has a quantitative and exploratory character and aims to investigate the perceptions about the teaching of teachers of Infant Education, evaluating the possible factors promoting the beliefs of self efficacy. The sample was for convenience resulting in 24 participants, being these teachers of two Public Units of Early Childhood Education in Belém / PA. Two scales and a characterization questionnaire were analyzed using descriptive statistics. It was identified that teachers perceived themselves capable (43%), or very capable (57%) to assist students in the learning process, pointing to “verbal persuasion” (> 5) as the most influential source in the constitution of their beliefs. Despite what the literature indicates, it has been noted that unsatisfactory conditions do not seem to affect the perception of self-efficacy.

Keywords: Self-efficacy; Teachers; Child education.

Introdução

A educação no Brasil teve seus primeiros indícios com a chegada dos jesuítas no período colonial, em que iniciaram o ensino da leitura, da escrita, de lições sobre moral e da religião cristã para os filhos dos índios colonizados por meio de um processo de doutrinação. Os padres acreditavam que as crianças poderiam construir uma nova “cristandade” na terra que fora descoberta (JORDÃO, 2002).

Com as crianças da Casa-Grande – que eram filhas dos senhores, donos de grandes terras – além da educação jesuítica, eram feitos jogos e brincadeiras entre o ensino do catecismo. O currículo das crianças brancas era baseado no modelo cristão de vida, nos dogmas, na disciplina e nas boas maneiras, para que, quando chegassem à fase adulta, elas fossem responsáveis. As crianças negras recebiam um “tratamento diferenciado”, eram maltratadas para que se acostumassem ao penoso trabalho que estavam destinadas a exercer, pois, mesmo pequenas, eram vistas pela sociedade como mão de obra e futuros escravos (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

Os primeiros movimentos relacionados à assistência de crianças se deram por meio das Câmaras Municipais do Brasil, que destinaram recursos financeiros anuais às amas de leite, para que elas pudessem criar e cuidar das crianças negras, mestiças ou brancas que eram abandonadas – também chamadas de crianças enjeitadas (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

Outro movimento relacionado à assistência, nesse caso, assistência caritativa, foi a roda dos expostos, que fora implantada no Brasil no início do século XVIII, por meio da Santa Casa de Misericórdia. A proposta desse método era diminuir o índice de abandono e mortalidade infantil – pois, naquele período, as crianças eram abandonadas em praças, em frente às casas ou igrejas e, muitas vezes, morriam de fome ou frio antes mesmo de acharem um lar e de garantirem o anonimato de quem as deixava.

A pessoa “depositava” a criança em um dispositivo cilíndrico, dividido ao meio por uma divisória que era fixada em um muro ou em uma janela da instituição. No século XVIII, ainda período colonial, a roda dos expostos foi implantada primeiramente em Salvador, depois, no Rio de Janeiro e em Recife (MARCÍLIO, 1997).

Com a transição do período Colonial e a chegada da República, também se alterou a ideia de infância no Brasil, pois se imaginava o Brasil como um país de futuro promissor, e as crianças seriam o futuro desse país. Foi nesse contexto que se iniciaram as propostas de creches para os filhos de mulheres que trabalhavam fora de casa e que apresentavam boa conduta – a ideia de creche surgiu na França, com a primeira sendo implantada em 1844. Essas instituições tinham por objetivo atender crianças pobres e, com isso, disponibilizar mão de obra feminina, funcionando das 5h30min às 20h30min. As crianças eram alimentadas por mamadeiras, podendo ser amamentadas por suas mães apenas duas vezes por dia.

No mesmo período, mas para outro público, foram criados os jardins de infância, sendo o primeiro em São Paulo e o segundo no Rio de Janeiro. Os jardins de infância foram implantados para atender famílias com alto poder aquisitivo e, com isso, as mães ficavam livres para se dedicar às prendas domésticas (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

O Brasil, no início do século XX, apresentava um crescimento desordenado das cidades, e, assim, cresciam também os problemas sociais e de saúde pública que acarretavam o aumento da mortalidade e da criminalidade infantil. Nesse período, destaca-se a intervenção dos médicos higienistas – conhecida também como medicina social. Eles redirecionavam suas atividades para o campo educacional, a fim de discutir projetos que visavam à construção de escolas, além de serviços de inspeção médico-escolar. Essas propostas eram relacionadas a uma proposta maior de saneamento básico, com o intuito de alcançar a civilidade e a modernidade do Estado (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

As crianças viviam expostas a condições precárias, eram mal alimentadas e muitas tinham contato com bebidas alcoólicas e, decorrente disso, eram sujeitadas à criminalidade. As instituições, nesse contexto, deixavam de assistir apenas à criança e focavam o atendimento ao “menor” abandonado e ao “menor” delinquente, com o objetivo de prevenir e recuperar essas crianças que eram consideradas perigosas para a sociedade.

Por meio de estatutos instituídos em 1909, foi fundado o Patronato de Menores, cujos objetivos consistiam em: possibilitar aos menores recursos suficientes para que eles pudessem usufruir do ensino público primário; conscientizar as famílias pobres da importância de ser instruído; propiciar a assistência aos detentos menores; e vetar a

convivência entre menores de sexo oposto a fim de extinguir a promiscuidade nas celas (KUHLMANN JÚNIOR, 2015). Percebe-se que, nesse período, não havia uma política educacional no país, e sim uma política jurídico-assistencial, que se voltava apenas para crianças que apresentavam algum tipo de perigo à sociedade (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

A realidade da década de 1980 veio trazendo mudanças na história política do Brasil e, conseqüentemente, na área da Educação. Em meio a lutas e movimentos partidos da sociedade civil visando à queda do “velho” e ao “surgimento” do novo – em busca da democracia –, foi construída a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida também como “Constituição Cidadã” (CURY, 2008).

A CF de 1988 teve um grau de relevância muito grande para a educação brasileira, pois, a partir das necessidades populares, constituiu-se a ideia da educação como direito de todos e, dessa forma, deveria se tornar um direito universal, gratuito, democrático e de qualidade (CARNEIRO, 2014). Além disso, a Constituição de 1988 traz contribuições para a Educação Infantil, pois reconhece essa etapa como parte do processo de formação do indivíduo.

Em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei 9394/96 (BRASIL, 1996) – que veio definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de estabelecer o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, sendo ele em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social.

No ano de 1998, o Ministério da Educação divulgou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento tem como escopo orientar o trabalho a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas, apresentar os conteúdos para essa etapa e dar orientações didáticas relacionadas à avaliação do desenvolvimento da criança (NONO, 2010). Entretanto, o RCNEI demonstrou certa fragilidade, visto que sua utilização não era obrigatória, pois não apresentava um caráter mandatório. Além disso, Cerisara (2002) ressalta que as definições destacadas nesse documento não eram concisas, já que não se tinha uma concepção totalmente formada sobre cuidar e educar de forma mútua.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação instituiu outro documento de suma importância – e, dessa vez, obrigatório – para a Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que tem como objetivo auxiliar

nas construções das propostas pedagógicas e do seu desenvolvimento nas creches e pré-escolas (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

Entretanto, em 2009, um novo projeto foi constituído, dessa vez com o auxílio de representantes da sociedade civil, como universidades públicas, a Secretaria de Educação Básica e da Coordenação de Educação Infantil (SEB/COEDI), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outros. As DCNEI de 2009 trazem importantes conquistas para a Educação Infantil, pois tratam a criança como um sujeito de direitos que tem o direito de brincar, imaginar, fantasiar e aprender no próprio contexto educacional (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015).

Outro documento importante foi o Plano Nacional de Educação (PNE), constituído e aprovado pela primeira vez no ano de 2000, com vigência prevista até 2010. Vale ressaltar que esse plano foi construído por meio de um processo pedagógico, pois tomou forma a partir de embates de diversos sujeitos, tanto da sociedade civil como também da sociedade política; buscando a definição das prioridades educacionais para o período em que o documento estaria vigente.

O objetivo desse PNE foi assegurar – por uma década – que todos (crianças, jovens e adultos) tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas brasileiras (AGUIAR, 2010). O PNE visava atender 80% das crianças de 4 e 5 anos para a Educação Infantil até ao final da primeira década (BARBOSA, et al., 2014), mas, apesar de estipulada, essa meta não fora alcançada. Após muitas discussões e avaliações desse primeiro documento, o segundo PNE foi instituído em 2014.

Esse segundo documento já trazia avanços solicitados pela sociedade civil, e uma das principais diferenças entre os dois documentos é o atendimento da Educação Infantil que passou a ter como objetivo atender de forma universal – até o ano de 2016 – crianças de 4 e 5 anos. No que se refere ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, o texto continuou tendo como meta 50% delas, porém, com o prazo de até 2024, de certa forma, prorrogando o objetivo que não fora alcançado (XIMENES; GRINKRAUT, 2014).

É visível que muito já se conseguiu para o desenvolvimento da Educação no Brasil. Entretanto, apesar dessas conquistas, o cenário educacional ainda precisa de muitos ajustes para se chegar ao modelo tão esperado. O ambiente escolar apresenta diversas dificuldades como: estrutura física e curricular inadequadas, baixa remuneração aos professores, entre outros fatores. É nesse contexto que o professor precisa exercer seu

papel de educador, ensinando os conteúdos que lhes são propostos pelo currículo escolar, mediando o processo de aprendizagem do seu aluno, a fim de constituí-lo como sujeito crítico (BRASIL, 2010).

Considerando o contexto apresentado, Nina (2015) destaca a importância de desenvolver a crença do professor em sua capacidade para alcançar metas, sejam elas institucionais ou pessoais, relacionadas à sua profissão; além de desenvolver um perfil resiliente, com o qual consiga avançar a situações adversas de forma positiva, visando à superação de obstáculos.

Autoeficácia docente

Bandura (2008), precursor da Teoria Social Cognitiva, caracteriza essas crenças como autoeficácia. Tais crenças são responsáveis pela escolha da ação, influenciam no esforço e nos sentimentos que o indivíduo apresenta frente às dificuldades; a autoeficácia pode contribuir para motivação pessoal, bem-estar e realizações pessoais, visto que auxilia no alcance dos objetivos propostos.

O autor desenvolveu investigações sobre esse construto na década de 1970 – auge de suas pesquisas com pessoas que apresentavam algum tipo de fobia a animais – e, apesar de ser inicialmente trabalhado do âmbito clínico, Bandura (2008) expandiu seus estudos em diferentes contextos, sendo um deles o contexto educacional (AZZI, 2014).

Quando relacionada ao professor, a autoeficácia docente pode colaborar para a execução de ações que visem alcançar o sucesso em atividades específicas do ensino, a fim de promover uma execução eficiente da sua prática. Outrossim, a autoeficácia docente pode contribuir para uma execução eficiente da prática do professor, além de promover a motivação necessária para exercer determinado papel na sociedade.

Faz-se importante ampliar os estudos acerca do referido construto, visto que, através de novas investigações, pode-se compreender de que forma os docentes se automotivam, comportam-se e pensam no seu contexto educacional, além de depreender como eles se sentem ao passar por experiências favoráveis ou não a sua profissão (FERNANDEZ, 2015).

As crenças de autoeficácia possuem alguns efeitos psicológicos, que podem ser caracterizados por meio de quatro processos principais, a saber: (1) Cognitivo – consiste na formulação de objetivos pessoais por meio do pensamento antecipatório do indivíduo

e da avaliação da sua capacidade para alcançá-los; (2) Motivacional – por meio da motivação, o indivíduo determina seu curso de ação, além de estabelecer o quanto de esforço deve empenhar para conseguir alcançar determinado objetivo; (3) Afetivo – a crença pessoal que o indivíduo exerce para enfrentar dificuldades e ameaças pode ocasionar o estresse e afetar a motivação desempenhada, acarretando um papel importante no desenvolvimento da ansiedade; (4) Escolha – o indivíduo tende a escolher situações com as quais ele acredita ser capaz de lidar, e evita encarar situações desafiadoras que não se sente apto para enfrentar (AZZI, 2014).

Bandura (2008) destaca a autoeficácia como um construto de nível pessoal, e sugere algumas fontes que podem influenciar diretamente o desenvolvimento da autoeficácia em um indivíduo, são elas: (a) Experiência direta – consiste na interpretação de um comportamento anterior do indivíduo; (b) Experiência vicária – é a experiência por meio da observação de modelos sociais relevantes; (c) Persuasão social – apoio verbal de colegas, incentivos por pessoas que são significantes para o indivíduo; (d) Estados afetivos – o nível de fadiga, ansiedade, estresse, entre outras manifestações fisiológicas que podem afetar a autoeficácia.

Sendo assim, o estudo a que se refere este artigo teve como objetivo investigar as percepções sobre a docência de professores da Educação Infantil, avaliando os fatores promotores da autoeficácia.

Metodologia

O estudo consistiu em uma pesquisa quantitativa de caráter exploratório para analisar as relações entre as variáveis a serem investigadas e que compõem as Crenças de Eficácia. Utilizou-se o método transversal: os dados foram coletados em um recorte temporal apenas, sendo este o ano de 2017.

Os participantes da pesquisa foram escolhidos por amostra de conveniência, sendo, estes, 24 professores de Educação Infantil, distribuídos em duas Unidades de Educação Infantil (UEI) municipais, situadas no bairro da Cremação – Belém/PA. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: (1) professores efetivos de turmas da Educação Infantil; (2) disponibilidade em participar da pesquisa.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação dos seguintes instrumentos: Questionário de caracterização, Escala de Crenças Docentes e Escala sobre Fontes de Autoeficácia. O Questionário de Caracterização (CASANOVA, 2013) utilizado é um

instrumento fechado e tem como objetivo levantar características pessoais, profissionais e sociodemográficas dos participantes envolvidos.

A Escala de Crenças Docentes (CASANOVA, 2013), do tipo *likert* com intervalos, foi aplicada tendo como objetivo mensurar informações acerca da percepção dos docentes sobre as crenças de autoeficácia. O outro instrumento, a Escala sobre Fontes de Autoeficácia Docente (IAOCHITE; AZZI, 2012), tem o objetivo de identificar a origem das crenças de autoeficácia dos participantes. Saliente-se que os dados coletados foram analisados por meio de estatística exploratória e descritiva, utilizando-se o *software* SPSS 20.

Resultados e Discussão

Dados de caracterização

A partir das análises dos dados obtidos, foi possível perceber que 100% dos participantes são do sexo feminino compondo as seguintes faixas etárias: 16,7% das professoras têm entre 25 e 29 anos; 33,3% têm entre 30 e 39 anos; 50,1% possuem entre 44 e 63 anos.

Essas informações indicam que a maioria das docentes que atuam nesse nível possui idade superior a 44 anos, apontando que podem possuir mais tempo de serviço. Isto corrobora o dado de que 37,5% dos sujeitos atuam há mais de 10 anos na escola *lócus* da pesquisa, bem como 41,9% atuam na função de professores de Educação Infantil há mais de 20 anos.

Esses dados corroboram o histórico da educação brasileira, que é marcado pela predominância da mulher no magistério, papel esse percebido pela sociedade como função social e até mesmo uma “*vocação*” dada a elas. No Brasil, essa ideia foi constituída gradativamente no período colonial quando os portugueses trouxeram consigo a visão patriarcal. Apesar de ser algo distante da atualidade é possível identificar que ainda existem resquícios desse pensamento (RABELO; MARTINS, 2010). Quanto à formação levantou-se a configuração apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 – Formação dos participantes da pesquisa

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
PEDAGOGIA	4	16,7	16,7

LICENCIATURA	2	8,3	25,0
ESPECIALIZAÇÃO	15	62,5	87,5
MAGISTÉRIO	2	8,3	95,8
MESTRADO	1	4,2	100,0
Total	24	100,0	

Elaborado pelas autoras.

A partir do Quadro 1, delimitou-se que 6 docentes possuem apenas graduação, sendo 4 em Pedagogia e 2 com licenciatura em Geografia. Constatou-se, ainda, que 62,5% (15) possuem alguma especialização e que uma docente já realizou mestrado. Os resultados indicaram também que 2 professoras atuam sem graduação, tendo somente o curso do magistério com nível médio, indo de encontro à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seus artigos 62º e 64º, nos quais aponta a necessidade da formação inicial do professor – em cursos de licenciatura – como formação mínima para exercer o referido cargo, além de orientar para uma formação continuada. O Quadro 2 apresenta a configuração da jornada de trabalho semanal dos sujeitos investigados:

Quadro 2 – Jornada de trabalho semanal dos participantes

Carga Horária	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
6	1	4,2	4,2
11	1	4,2	8,3
30	12	50,0	58,3
36	1	4,2	62,5
40	4	16,7	79,2
50	2	8,3	87,5
60	2	8,3	95,8
100	1	4,2	100,0
Total	24	100,0	

Elaborado pelas autoras.

Em relação à jornada de trabalho semanal das professoras, identificou-se que a maioria delas (54,2%) trabalha entre 30 e 36 horas semanais e que 5 docentes (20,8%) possuem jornada igual ou superior a 50 horas, sendo que 79,2% (19) delas cumprem essa

jornada em apenas uma escola (no caso, a escola lócus da pesquisa), outras 12,5% (3) a cumprem em duas escolas públicas e as demais 8,3% (2), na escola investigada e em outra do setor privado.

Percebe-se que a maioria dessas docentes ultrapassa a carga horária de 30 horas semanais estipulada pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). E essa carga horária exaustiva – e sabe-se que ela não se limita ao ambiente escolar, devido ao planejamento de aulas e atividades – pode trazer malefícios à vida do educador, a saber: estresse, irritabilidade, cansaço etc., podendo, inclusive, chegar à Síndrome de Burnout – Síndrome do Esgotamento Profissional (VASCONCELOS, 2014). Notou-se, também, que, em 100% dos casos, as professoras informaram que o número de alunos por sala corresponde a menos de 30, fato que condiz com o que a LDB de 1996 recomenda.

Quando perguntadas se achavam que a estrutura física da escola era adequada para a realização da rotina escolar de uma Educação Infantil, a maioria das professoras (37,5%) respondeu que considerava insuficiente, necessitando de melhorias para o desenvolvimento desse nível de ensino. Identificou-se, ainda, que 33,3% consideraram pouco adequada e 29,2% consideraram adequada.

Esses dados indicam que 70,8% dos sujeitos investigados consideraram a estrutura da escola em questão pouco ou insuficientemente adequada para a realização da rotina escolar numa Educação Infantil. Aspectos como esse também podem influenciar a prática do professor, quando – na busca por diminuir essa dificuldade – se exige ainda mais das capacidades dele, colocando em risco a saúde do profissional (MARTINS, et al., 2014).

Crenças de autoeficácia

Ressalta-se que as condições de trabalho podem estar associadas ao nível de satisfação docente, bem como à percepção de autoeficácia, podendo impactar o desempenho de alunos e professores. Quanto à satisfação docente, laochite (et al., 2011), em um de seus estudos, ressalta que esse construto é fundamental para o compromisso do professor com o seu papel de ensino. Além disso, o autor reconhece a consonância recíproca entre a autoeficácia, a satisfação do trabalho e a disposição para continuar no ensino.

Percebe-se a importância do ambiente de trabalho, que, além de afetar a saúde, a

motivação do docente e sua crença de autoeficácia, pode também afetar o processo de aprendizagem dos alunos. Casanova e Azzi (2015), em um dos seus estudos, sugerem um investimento maior por parte das escolas na infraestrutura e, conseqüentemente, nas condições de trabalho para que o professor se sinta mais à vontade para permanecer naquele ambiente em dedicação exclusiva, sabendo que, nesse local, tem amparo físico e estruturante.

Apesar das dificuldades estruturais indicadas pelos participantes, foi possível perceber que as docentes se acham capazes (43%) ou muito capazes (57%) para auxiliar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Em análise de Médias (estatística descritiva) das respostas dos participantes por item da escala, notou-se que os escores variaram entre 7,8 (mínimo) e 8,7 (máximo).

Esses dados corroboram os percentuais anteriores, pois, apesar de apresentarem menores escores, indicam a percepção de “capaz” e “muito capaz”. Ferreira (2014) aponta que o docente com alto nível de eficácia tende a buscar estratégias para enfrentar situações estressoras diversas e que isso pode facilitar ainda a sua permanência na profissão e, também, possibilitar ao professor a busca por meios que diminuam os impactos dessas situações na vida do aluno.

Além das múltiplas demandas dos professores da Educação Infantil, outras razões são identificadas para o rebaixamento das crenças de autoeficácia. O ambiente de trabalho inadequado, as baixas condições salariais e a desvalorização da profissão são apontadas por vários autores como uns dos principais fatores que colaboram para o aumento dos casos de docentes nessa situação (VASCONCELOS, 2014; MARTINS et al., 2014; LARocca; GIRARDI, 2011).

A literatura sugere que existe uma forte relação entre a crença de autoeficácia do professor, sua satisfação profissional e as condições de trabalho (RAMOS, 2015). Um professor com alto nível de autoeficácia tende a ter um olhar mais positivo para o seu ambiente de trabalho, seus colegas e sua gestão escolar (FERNANDEZ, 2015; NINA, 2015).

Entretanto, apesar do que a literatura indica, nos dados coletados, notou-se que as condições insuficientes ou pouco adequadas parecem não afetar a percepção de autoeficácia quanto à mediação da aprendizagem, visto que a maioria dos professores demonstra um nível elevado de autoeficácia. Esse dado vem corroborar os estudos nessa área, pois aponta que, mesmo em um ambiente não favorável ao ensino e à prática, o

professor pode manter ou até aumentar a sua crença em relação a sua capacidade. Isso pode se explicar com a percepção positiva de outros fatores que podem agir como mecanismos compensadores, como, por exemplo, um clima organizacional positivo, boa relação entre professor e alunos etc.

Assim, ao se analisar a autoeficácia de docentes na Educação Infantil, é fundamental perceber os fatores que a ocasionam, além de compreender a fonte dessa elevada crença de autoeficácia que os professores têm apresentado no presente estudo (FERREIRA; AZZI, 2011; RAMOS, 2015). O quadro seguinte (Quadro 3), então, vem indicar quais são as fontes de autoeficácia mais fortes nos docentes em questão.

Fontes de informação de autoeficácia

A aplicação da segunda Escala – Escala sobre Fontes de Autoeficácia Docente (IAOCHITE; AZZI, 2012) – foi muito importante para a pesquisa, pois colaborou com os resultados obtidos já na aplicação da primeira escala. Através desse instrumento, foi possível identificar qual tem sido a fonte de informação mais importante para a constituição das crenças de autoeficácia para as docentes investigadas, como mostra o quadro.

Quadro 3 – Fontes de autoeficácia

Item	Fonte	Média	Desvio Padrão
P1	Experiência Vicária	4,5	1,5
P2	Experiência Vicária	5,0	1,3
P6	Experiência Vicária	4,5	1,5
P3	Persuasão Verbal	5,0	1,2
P11	Persuasão Verbal	5,0	1,2
P14	Persuasão Verbal	5,2	0,9
P15	Persuasão Verbal	5,2	0,8
P4	Estados Afetivos	3,4	1,6
P7	Estados Afetivos	3,1	1,8
P8	Estados Afetivos	3,6	1,5
P9	Estados Afetivos	3,0	1,5
P16	Estados Afetivos	3,5	1,7
P5	Experiência de Domínio	3,4	1,9

P10	Experiência de Domínio	5,0	1,3
P12	Experiência de Domínio	5,0	1,1
P13	Experiência de Domínio	5,2	1,0

Elaborado pelas autoras.

Para melhor compreensão dos dados acima, é importante ressaltar que o intervalo a ser considerado para os escores apresentados é de 1 (como mínimo) a 6 (máximo), tomando por base a escala aplicada. O 1, na escala, é equivalente a “totalmente falso”, enquanto o 6 equivale a “totalmente verdadeiro”; ou seja, quanto mais próximo de 6, mais forte é a fonte na construção da autoeficácia do professor.

A partir da análise prévia do quadro acima, foi possível perceber que, segundo a resposta das participantes, a fonte com médias mais elevadas foi a “persuasão verbal” com todos os itens relacionados maiores que 5,0. Isso significa que, quando um aluno elogia a aula ou o método, ou quando alguém do contexto escolar admira a prática dessas docentes, as professoras se sentem mais capazes de exercer suas funções educativas. E isso contribui para sua profissão, além de motivar a qualificação dessa prática.

A segunda fonte mais importante apontada pelo estudo foi a “experiência vicária” (médias entre 4,5 e 5,0), e a terceira foi a “experiência de domínio” (médias entre 3,4 e 5,2). A fonte que apresentou o menor grau de importância foi a que se refere aos “estados afetivos”, com escores entre 3,0 e 3,5. Este dado demonstra que o cansaço, o estresse, a fadiga e, principalmente, os comentários negativos e os erros cometidos – que apresentaram escores extremamente baixos – não têm afetado de maneira relevante as percepções das docentes sobre suas capacidades para ensinar e exercer a profissão.

Nina (2015) realizou um estudo com objetivo de construir índices das fontes de autoeficácia de 495 professores da Educação Básica de escolas confessionais nos estados do Pará, Amapá e Maranhão. A autora também utilizou a Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (IAOCHITE; AZZI, 2012). Os resultados diferem dos achados da presente pesquisa, visto que sugerem a fonte “experiência de domínio” como a que mais apresenta influência na constituição das crenças desses professores.

Em contraposição, a “experiência vicária” foi a fonte que menos teve influência sobre a crença dos docentes investigados pela autora. Ressalta-se que as percepções dos professores podem variar quanto às fontes de informação ou mesmo quanto às suas crenças de autoeficácia, considerando o contexto investigado ou ainda as circunstâncias do momento em que a coleta foi realizada (NINA, 2015).

Considerações finais

O estudo desenvolvido proporcionou uma grande contribuição para o contexto educacional, visto que, apesar das condições nas quais as docentes que participaram da pesquisa estavam submetidas, estas não parecem ter influenciado a crença de autoeficácia percebida por elas. Dado este que vem demonstrar que os professores podem continuar acreditando em suas capacidades, mesmo em momentos de dificuldades.

Outra contribuição deu-se por meio das informações sobre as fontes de autoeficácia, tendo a fonte “persuasão verbal” como a mais apontada pelas participantes. Isso demonstra que o *feedback* recebido de alunos e profissionais do meio educacional tem corroborado o aumento da autoeficácia dessas docentes quando elas recebem elogios e contribuições positivas. A fonte que menos demonstrou importância para os participantes foi “estados afetivos”, demonstrando que, apesar das condições emocionais – estresse, fadiga, ansiedade etc. –, aspectos como esses não têm influenciado as crenças que os professores têm sobre suas capacidades e habilidades.

Um outro dado importante é a predominância do gênero feminino na profissão docente, quando se percebe que todas as participantes são mulheres. Dado que não destoam da história educacional brasileira quando revela o alto número de mulheres e a escassez de homens nessa profissão. Além disso, foi possível perceber que a carga horária da maioria dessas professoras ultrapassa o recomendado pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Isso demonstra o quanto essas docentes estão vulneráveis, podendo, inclusive, ter sérias consequências devido a essa alta exposição ao trabalho.

Desse modo, faz-se necessário prosseguir em estudos como este, que buscam identificar o nível de autoeficácia em professores, e de que forma essa crença tem se constituído no meio escolar. Sugere-se também que, em pesquisas futuras, seja investigada a autoeficácia docente juntamente com a aprendizagem dos alunos, para

que se compreenda se a crença desses docentes tem influenciado positiva ou negativamente no processo de aprendizagem dos discentes.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014. v. 1.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia et al. A Educação Infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/456/587>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 mar. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_04_2010_cne.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista. 2013. 177 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, 2013.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 237-252, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n58/1984-0411-er-58-00237.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de pesquisa**. v. 38, maio/ago. 2008.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de eficácia de professores no contexto de ensino**. 2015. 139 p. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento)– Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a03.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad; AZZI, Roberta Gurgel. Burnout do professor e crenças de autoeficácia. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 26, p. 179-191, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://teoriasocialcognitiva.net.br/wp-content/uploads/2014/09/burnout_do_professor_e_crenças_de_autoeficacia.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces sobre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 17-38. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126961/000968035.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 maio 2017.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=7472&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a03v33n4.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

JORDÃO, Gilberto. O mestre e a escola no período colonial. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br//04jordao.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. v. 1.

LAROCCA, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429_2605.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte Martins et al. O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 17, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172014000300010>. Acesso em: 24 jul. 2017.

NINA, Karla Cristina Furtado. **Fontes de autoeficácia docente**: um estudo exploratório com professores de educação básica. 2015. 102 p. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento)–Universidade Federal do Pará, 2015.

NONO, Maévi Anabel. **Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil**. São Paulo: UNESP, 6 dez. 2010. Acervo digital. (Objetos Educacionais UNESP) Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/227>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antônio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização no magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266244820_A_MULHER_NO_MAGISTERIO_BRASILEIRO_UM_HISTORICO_SOBRE_A_FEMINIZACAO_DO_MAGISTERIO>. Acesso em: 24 jul. 2017.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva**: percepções sobre a docência. 2015. 239 p. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SAVELLI, Esméria de Lourdes. SAMWAYS, Andréia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/13712/8707>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/746>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

VASCONCELOS, Mariana Barcelos. O adoecimento do profissional docente. 2014. 39 p. Monografia (Curso de Graduação em Pedagogia)–Faculdade de Pará de Minas. Minas Gerais, 2014.

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Ananda. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-101, jun. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/272/276>>. Acesso em: 23 maio 2017.

Sobre as Autoras

Jamille Gabriela Cunha da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA/PA). *E-mail*: jamillegabriela22@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8666-6043>

Maély Ferreira Holanda Ramos

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA/PA). *E-mail*: maelyramos@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6150-6345>

Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA/PA). *E-mail*: erika7carvalho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0701-9815>

Recebido em: 14/11/2019

Aceito para publicação em: 30/11/2019