

Autoeficácia docente: percepções de professores da modalidade da educação de jovens e adultos

Teacher self-efficacy: teachers 'perceptions of youth and adult education

Autoeficacia docente: percepciones de los docentes en la modalidad de educación e jóvenes y adultos

Recebido: 11/11/2020 | Revisado: 13/11/2020 | Aceito: 16/11/2020 | Publicado: 20/11/2020

Ediciney Gonçalves Bechir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-2632>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: bediciney@yahoo.com

Reinaldo Silva da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-5378>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: reynaldossilva@hotmail.com

Karla Cristina Furtado Nina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5279-9238>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: karla.nina@ifpa.edu.br

Maely Holanda Ramos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6150-6345>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: maelyramos@hotmail.com

Luis Ricardo Ravagnani

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8433-4379>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: luis.ravagnani@ifpa.edu.br

Resumo

A autoeficácia docente é apresentada por Bandura (1997) como a crença na competência docente em organizar e realizar as ações solicitadas com o objetivo de produzir os resultados educacionais almejados. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a percepção dos

professores acerca de suas crenças de autoeficácia na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). O método utilizado foi à análise de conteúdo de Bardin (1977), foi aplicada a técnica de análise de frequência das palavras nas fontes de informações inseridas no Nvivo 10. Contou-se com a participação de 23 docentes que atuam na EJA na região do Baixo Tocantins - PA matriculados em um curso de extensão realizado pelo Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba. Os dados foram analisados a luz da Teoria Social Cognitiva, buscou-se identificar indicadores quantitativos, resultantes das respostas dos participantes sobre as crenças de autoeficácia, para encontrar os termos mais importantes das mensagens coletadas. A crença de autoeficácia aparece como um fator significativo no processo de construção da identidade profissional de professores.

Palavras-chave: Autoeficácia docente; Educação de jovens e adultos; Percepção dos professores.

Abstract

Teacher self-efficacy is defined by Bandura (1997) as the belief in the teaching competence to organize and accomplish requested actions in order to produce desired educational results. This research aimed to investigate teachers' perceptions concerning their beliefs about self-efficacy in the Youth and Adult Education (EJA) modality. The method used was the content analysis of Bardin (1977), the technique of word frequency analysis was applied in the sources of information inserted in Nvivo 10. 23 teachers from EJA in the region of Baixo Tocantins - PA enrolled in an extension course conducted by the Federal Institute of Pará, Campus Abaetetuba. The data were analyzed using the Cognitive Social Theory; we sought to identify quantitative indicators, resulting from the participants' answers about self-efficacy beliefs, to find the most important terms of the messages collected regarding the teachers participating in the research. The belief of self-efficacy appears as a significant factor in the process of building the professional identity of teachers.

Keywords: Teaching self-efficacy; Youth and adult education; Teacher's perceptions.

Resumen

La autoeficacia docente es presentada por Bandura (1997) como la creencia en la competencia docente para organizar y ejecutar las acciones solicitadas con el fin de producir los resultados educativos deseados. Esta investigación tuvo como objetivo investigar la percepción de los docentes sobre sus creencias de autoeficacia en la modalidad de educación de jóvenes y adultos

(EJA). El método utilizado fue el análisis de contenido de Bardin (1977), se aplicó la técnica de análisis de la frecuencia de palabras en las fuentes de información insertadas en Nvivo 10. Se contó con la participación de 23 profesores que laboran en EJA en la región del Baixo Tocantins - PA inscrito en un curso de extensión realizado por el Instituto Federal de Pará, Campus Abaetetuba. Los datos fueron analizados a la luz de la Teoría Cognitiva Social, se intentó identificar indicadores cuantitativos, resultantes de las respuestas de los participantes a las creencias de autoeficacia, para encontrar los términos más importantes de los mensajes recolectados. La creencia en la autoeficacia aparece como un factor significativo en el proceso de construcción de la identidad profesional de los docentes.

Palabras clave: Autoeficacia docente; Educación de jóvenes y adultos; Percepción de los profesores.

1. Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma importante modalidade de educação sendo parte integrante da Educação Básica e tem por finalidade atender indivíduos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º diz que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

No entanto, essa modalidade ainda é estigmatizada pela sociedade, pois muitos não a veem como uma forma de alfabetizar, mas apenas como uma alternativa de concluir os estudos de jovens e adultos que, por algum motivo, tiveram que abandonar a escola durante o período de escolarização. Devido à importância da temática, faz-se necessário ressaltar que o trabalho do professor na EJA, assim como pode garantir o sucesso, também pode contribuir para o fracasso escolar, se a proposta de ensino executada em sala de aula não se adequa aos discentes (Garcia et al., 2013). Os mesmos autores reforçam que muitas vezes, os jovens e adultos lutam para superar condições de vida bastante precárias como desemprego, salários baixos, problemas familiares e péssimas condições de vida, que podem comprometer o processo de alfabetização e educação. Assim, considerando que muitos alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos – estão em um quadro de desfavorecimento social, o professor não pode ignorar os conhecimentos e experiências que os alunos já possuem.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois contribui de forma decisiva para a formação dos alunos e para um ensino de qualidade. Sabemos que esta modalidade possui algumas situações complexas e potencialmente problemáticas e que afetam diretamente o trabalho do professor, tais como: dificuldades de aprendizagem dos alunos muitas vezes pelo cansaço de um dia inteiro de trabalho ou pela sua idade, estrutura física e curricular do ambiente escolar, baixa remuneração, dentre outros fatores.

Desta forma, o professor além de precisar lidar com estas questões ainda precisa dar conta das demandas exigidas para a Educação Básica, tais como: promover o desenvolvimento integral do aluno em seu aspecto físico, afetivo, psicológico, intelectual e social; desenvolver a capacidade de aprender tendo domínio da leitura, da escrita e do cálculo; possibilitar que o aluno compreenda o seu ambiente natural e social, o sistema político, a economia, as tecnologias, artes, diferentes culturas e os valores que fundamentam a sociedade, entre outros (Brasil, 2010).

Considera-se que desenvolver crenças positivas em suas capacidades e habilidades é um fator importante para um bom desempenho do professor (Nina et al., 2016). Por essa razão, levamos em consideração estudar as crenças de autoeficácia dos docentes que atuam na modalidade de jovens e adultos.

A partir dessa perspectiva que tomamos o professor como agente de mudança e transformação, nesse contexto, encontramos na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), em especial nas crenças de autoeficácia, o referencial teórico necessário para percebermos as práticas docentes neste ambiente.

Estudos indicam que quanto maior é a crença de autoeficácia do professor, maiores são as possibilidades para alcançar sucesso em seu desempenho, proporcionando um estímulo cada vez mais elevado de motivação, possibilitando a realização pessoal e como resultado disso o próprio bem-estar (Nina et al., 2016).

1.1 Autoeficácia

A autoeficácia é encontrada entre os principais conceitos formulados por Albert Bandura em sua teoria social cognitiva (Bandura, 1997), relacionada como mecanismo explanatório de sucessos e fracassos no desempenho humano. Bandura (1997) apresenta o conceito de autoeficácia como a crença de um sujeito acerca da sua capacidade para organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo.

O conceito de autoeficácia apresenta-se como potente preditor do comportamento humano, na medida em que se revela uma maior probabilidade que os indivíduos realizem aquilo que acreditam e que são capazes de fazer do que aquilo em que se acham menos competentes (Bandura, 1997). Por essa razão, as expectativas de autoeficácia, de uma pessoa, determinam seu comportamento de enfrentamento e o nível de esforço para vencer eventuais dificuldades no alcance de suas metas.

Segundo Bandura (1997) o modo como as pessoas percebem suas ações pode influenciar em seu desempenho, por exemplo, aquelas com um baixo senso de autoeficácia tendem a atribuir seus fracassos a capacidades deficientes, enquanto que aquelas que têm um forte senso de autoeficácia atribuem seus fracassos a características do ambiente, não diretamente relacionadas às suas características. Em outras palavras, todo ser humano precisa sentir-se com autoeficácia diante de cada desafio da vida e, ao mesmo tempo, com o controle sobre os resultados das próprias ações (Bandura, 1986; Schunk, 1991).

Este julgamento tem efeito poderoso e quando percebido no contexto escolar, mais especificamente, quando se refere ao trabalho docente, a percepção da autoeficácia pode ser um fator contribuinte para o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem.

1.2 Autoeficácia docente

A definição de autoeficácia docente é apresentada por Bandura (1997) como a crença na competência docente em organizar e realizar as ações solicitadas com o objetivo de produzir os resultados educacionais almejados. Relacionando-se à convicção detida pelos professores de que podem influenciar favoravelmente as aprendizagens dos seus alunos, mesmo daqueles que revelam maiores dificuldades (Tschannen-Moran et al., 1998).

A autoeficácia dos professores emerge como uma variável relevante no contexto educativo (Pedro, 2011) e surge como um construto que influencia o modo como os docentes auxiliam os alunos nas suas atividades, os motivando para que aprendam e os orientando para que alcancem um desenvolvimento profissional adequado ao seu nível de aprendizado, isto é, tal crença demonstra a maneira como o professor irá organizar as atividades acadêmicas, que traria como efeito, interferir no desenvolvimento acadêmico de alunos e na avaliação sobre sua própria aptidão em aprender (Nina, 2015).

Neste sentido, Schwarzer e Schmitz (2004), defendem a ideia de que um professor com altos níveis de autoeficácia será um professor mais proativo, visto que acredita na presença de recursos necessários, tanto externos quanto internos, adotando uma postura de responsabilidade

no desenvolvimento profissional, no que tange soluções para os problemas e decisões para os caminhos de ação.

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) atestaram que professores com elevados níveis de autoeficácia têm maiores propósitos para produzir lugares favoráveis com práticas de aprendizagem, proporcionando a participação ativa dos alunos. Para Bzuneck (2000) os professores com discernimento baixo de autoeficácia tendem a se desviar de atividades e até de idealizá-las, uma vez que a considera acima de suas capacidades, o que os torna menos persistentes na convivência com alunos que apresentam dificuldades e mostram-se menos adequados a inovações.

Bandura (1986) ressalta que não basta ter conhecimentos e habilidades para chegar com sucesso na realização de determinadas ações. Aceitar e ser confiante na sua própria capacidade de ensinar é um instrumento fundamental para alcançar os propósitos almejados.

Neste contexto, o professor precisa acreditar que é competente para exercer sua função, que é capaz de alcançar os objetivos, metas institucionais e pessoais relacionados à sua profissão, e desenvolva uma crença positiva em sua própria capacidade de realizar com sucesso sua prática docente, desenvolvendo um perfil resiliente que consegue progredir de maneira positiva à situações adversas, visando a superação dos obstáculos (Nina, 2015).

É válido ressaltar que o ambiente de trabalho adequado para o exercício da função docente são fundamentais para a formação e para a análise das crenças, já que o professor pondera a tarefa a ser concretizada por meio de processos cognitivos, avaliando sua própria capacidade, isto é, a apreciação da tarefa está sujeita a um contexto de ensino, bem como de um determinado assunto (Fernandez, 2015). Para tal, é necessário compreendermos as possíveis fontes preditoras de autoeficácia docente.

1.3 A hipótese das fontes de autoeficácia docente

As crenças de autoeficácia docente são provenientes de quatro fontes de informação que são: as experiências diretas ou de domínio- percepção de competência na realização de uma tarefa ou comportamento, as experiências vicárias- experiências aprendidas via observação de modelos sociais, a persuasão verbal e/ou social- interação verbal com outros, como colegas, supervisores e administradores, que contribuem para fortalecer ou não a crença e os estados afetivos e/ou fisiológicos - o nível de fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor, estados de humor, entre outros são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia (Nina, 2015).

Bandura (1977, 1997) propôs que a constituição da crença de autoeficácia se dá a partir das interpretações e significados atribuídos às informações advindas da interação do indivíduo com o ambiente, ou seja, de experiências e realizações próprias e de outras pessoas, sendo construídas ao longo da vida por meio de quatro fontes principais.

De acordo com Bandura (1997), os professores fazem julgamentos de sua autoeficácia com base em percepções de experiências passadas de ensino (experiências de domínio), o sucesso ou o fracasso de outros professores que servem como modelos (experiências vicárias), no estímulo verbal presente no seu ambiente de trabalho, como colegas, técnicos educacionais e diretores (persuasão verbal), e o nível emocional e fisiológico da excitação experimentada na prática de ensino (estados afetivos e fisiológicos).

As fontes de informação das crenças de autoeficácia são especialmente importantes, pois compõe o alicerce teórico e a perspectiva prática que podem ajudar nos processos de intervenção e de aconselhamento docente, bem como podem auxiliar a potencializar e a fortalecer as percepções de autoeficácia (Iaochite et al., 2011). Bandura (1997) destaca que tão importante quanto identificar a origem da informação, é perceber como os indivíduos avaliam essa informação que contribuirá para o estabelecimento das crenças de autoeficácia para uma dada atividade.

Assim, esta realidade nos permite indagar: Como os professores percebem sua autoeficácia na modalidade de educação de jovens e adultos? Para tal responder tal questionamento, este trabalho apresenta um percurso histórico sobre a atuação do professor da EJA; apresenta a autoeficácia do professor e suas possíveis fontes preditoras de acordo com a Teoria social cognitiva de Bandura (1986). Para tal, o objetivo deste trabalho é compreender a percepção dos professores acerca de suas crenças de autoeficácia na modalidade de educação de jovens e adultos.

2. Metodologia

2.1 Natureza do estudo

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo de caráter descritivo e exploratório. A abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Fontanella et al, 2008). Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a

interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo (Pereira et al., 2018).

Para tanto, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) utilizando a análise de frequência das palavras-chave mais incidentes que foram tomadas como categorias de análise. Segundo Bardin (1979) análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979).

2.2 Participantes da pesquisa

Participaram deste estudo 23 professores integrantes do curso de extensão realizado pelo Instituto Federal do Pará, campus Abaetetuba, na própria instituição. Para a seleção destes, consideraram-se professores representantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos que trabalham em escolas localizadas no baixo Tocantins – PA, mais especificamente dos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju. A faixa etária dos participantes variou de 23 a 42 anos, sendo 20 do sexo feminino e 3 do masculino, sendo que 10 participantes atuavam em todas as etapas da EJA, 3 na terceira e quarta etapas, 1 na primeira etapa, 2 na segunda etapa, 2 na terceira etapa, 1 na quarta etapa e 4 não estavam atuando na Educação de Jovens e Adultos no período da coleta, além disso os docentes ali presentes ministravam aulas nas mais variadas áreas de conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês e Pedagogos. A fim de garantir o anonimato dos participantes, foram preservadas suas identidades, atribuindo-lhes nomes fictícios.

2.3 Lócus da pesquisa

O *lócus* da pesquisa foi o Instituto Federal do Pará - IFPA, localizado em Abaetetuba. O IFPA é uma instituição de ensino superior, básico e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

2.4 Instrumentos e técnica de coleta

Para coleta de dados foi aplicado um roteiro de entrevista elaborado com base na Escala de Crenças Docentes (Guerreiro-Casanova, 2013). Neste processo, recorreu-se à entrevista

semiestruturada, com o propósito de possibilitar ao participante a oportunidade de se manifestar sobre a temática em questão, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

2.5 Entrevista coletiva

Na pesquisa qualitativa, a entrevista coletiva constitui-se como técnica que possibilita a obtenção de conteúdos fornecidos pelos participantes do estudo, tendo como objetivo elucidar as informações acerca de seu objeto de investigação (Minayo & Sanches, 1993). A coleta dos dados ocorreu logo após o encontro de um curso de extensão, não comprometendo as atividades dos professores em sala de aula. Após os procedimentos introdutórios de apresentação dos pesquisadores e considerações éticas da pesquisa, iniciou-se a aplicação do questionário que durou em média 60 minutos. A referida técnica foi conduzida por dois pesquisadores.

2.6 Procedimentos de análise

Para explorar as questões relacionadas às crenças de autoeficácia de professores optou-se pela aplicação de Análise de Conteúdo, utilizando o software Nvivo 10 para estudo das falas dos participantes envolvidos nesta pesquisa. Este método consiste em um conjunto de técnicas de exploração de documentos que busca identificar os principais temas e conceitos abordados em determinado texto. Ao final da análise foram identificados indicadores úteis que devem ser relacionados com objetivos propostos pela pesquisa (Oliveira et al, 2003).

Desta forma, foram cumpridas as seguintes fases, com base nas etapas da Análise de Conteúdo (Bardin, 1995), aplicadas à utilização do software Nvivo 10: (a) Pré-análise; (b) organização e gerenciamento das fontes de dados no software; (c) Exploração do material; (d) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – organização, visualização e interpretação dos resultados de codificação.

Na pré-análise realizou-se a organização do material coletado por meio da referenciação dos índices categóricos e elaboração de indicadores a partir dos recortes do material investigado. As fontes de dados foram às falas dos participantes coletadas por meio do questionário, referente às crenças de autoeficácia dos professores.

Com a transcrição das respostas dos professores, tais registros foram inseridos no software Nvivo 10 para análise, pois esse software suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa e é projetado para ajudar a organizar, analisar e encontrar informações em dados não

estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web. Após a organização das fontes de informação (etapa a) realizou-se o processo de exploração do material (etapa b) por meio de técnicas de análise de frequência de palavras, no Nvivo 10.

As palavras mais incidentes foram consideradas como categorias de análise (nós ou nodes). Os nós são componentes de armazenamento de informações codificadas, podendo assumir diferentes significados. Nesta pesquisa, os nós constituem-se como categorias temáticas que foram após análise exploratória de frequência de palavras realizada na base de dados. Ressalta-se que se optou por apresentar a categoria (palavra) que apresentou maior incidência nas falas dos participantes.

A exploração das fontes no software Nvivo 10 foi realizada com a aplicação de 2 diferentes técnicas de análise qualitativa, a saber: (a) análise da frequência das palavras – para identificação dos elementos categóricos mais ressaltados nas falas dos participantes; (b) análise de contextualização dos termos mais frequentes – para identificar o contexto das palavras mais relevantes. Com a aplicação das técnicas de análise qualitativa, foi possível gerar saídas quantitativas e gráficas para a visualização, representação e interpretação dos dados (etapa c).

3. Resultados e Discussão

3.1 Frequência de palavras e contextualização de termos mais relevantes

Os dados foram analisados a luz da Teoria Social Cognitiva, buscou-se identificar indicadores quantitativos, resultantes das respostas dos participantes sobre as crenças de autoeficácia, para encontrar os termos mais importantes das mensagens coletadas, referente aos 23 professores participantes da pesquisa. Para tanto, foi aplicada a técnica de análise de frequência das palavras nas fontes de informações inseridas no Nvivo 10. Desta forma, gerou-se uma nuvem de palavras considerando as falas dos participantes sobre a autoeficácia do professor (Figura 1.) e, por conseguinte, as árvores de palavras.

Figura 1. Nuvem de palavras resultante da fala dos participantes sobre as crenças de autoeficácia.



Fonte: Autores.

A Figura 1 representa o grau de importância das palavras nas falas dos participantes desta pesquisa. Na aplicação da técnica Nuvem de Palavras foram considerados os seguintes critérios: (a) apenas as 30 palavras mais relevantes da base de dados; (b) apenas palavras com número de caracteres > 6, para excluir os termos conectores. Entende-se que quanto maior for o termo disposto na nuvem, maior é a sua frequência na base de dados. Sendo assim, as seis palavras mais relevantes das fontes de informação inseridas no Nvivo 10 foram, respectivamente: (a) alunos – 44 ocorrências; (b) atividades – 27 ocorrências; (b) trabalho – 20 vezes; (c) conhecimento – 16 ocorrências; (d) cotidiano – 15 vezes; (e) família – 14 ocorrências; (f) conteúdos – 13 vezes na base de dados.

Notou-se que a primeira e a segunda palavra mais frequentes, de um total de 30 selecionadas, evidenciam as dificuldades que os professores enfrentam na prática docente, e que podem estar associadas ao contexto de desenvolvimento das crenças de autoeficácia do professor. Desta forma, aplicou-se a técnica de análise de contexto, com o auxílio do software Nvivo 10, nos termos alunos e atividades.

A análise de conteúdo indicou que dos 23 participantes, Ana e Regina referiram-se ao termo alunos por sete vezes, Nílva e João cinco vezes, Márcia e Betina três vezes, Karla, Edy e Daniela duas vezes, 9 professores mencionaram apenas uma vez e 6 professores não mencionaram o termo nenhuma vez. Tal contexto evidenciou que o termo apareceu associado: (a) relacionadas à necessidade de construir atividades relacionadas à realidade dos alunos; (b) os livros didáticos usados na EJA desconsideram a realidade dos alunos do baixo Tocantins;

(c) Tentativa de proporcionar atividades relacionadas ao contexto que estão inseridos; (d) Incentivo para concluírem a atividade; (e) orientações de boa convivência social para facilitar a realização das atividades em classe e extraclasse.

Vale ressaltar que o aspecto necessidade de contextualização das atividades emergiu no conteúdo das falas dos professores, tanto relacionado ao termo atividade quanto ao termo conteúdos, destacado como dificuldade para superar e enfrentar os obstáculos do processo ensino-aprendizagem. Bandura (1997) afirma que a tarefa de criar ambientes de aprendizagem, isto é, estruturar atividades acadêmicas que conduzam ao desenvolvimento de competências apresenta forte relação com a autoeficácia dos professores e isso afeta a orientação dos professores em relação ao processo educacional.

Quanto à palavra conhecimento, termo bastante utilizado pelos docentes participantes da pesquisa. A Figura 2 representa uma árvore de palavras a partir da fala dos professores relacionada a palavra conhecimento.

Figura 2. Árvore de palavras relacionada a conhecimento.



Fonte: Autores.

Na Figura 2 é nítido a preocupação dos professores em querer saber o nível de conhecimento de seus discentes, suas experiências, seu cotidiano, seu convívio familiar no dia a dia, o processo de respeito de segmento das regras, o conhecimento que trazem de casa para a escola, para que a partir daí ele passe a elaborar seu plano de aula de acordo com o que foi observado e discutido em sala de aula, pois a evasão escolar de alunos desta modalidade de ensino, assim como o desinteresse pela leitura e da prática de atividade dentro e fora da sala de aula, se dá por conta da metodologia aplicada por alguns professores, as quais estão

completamente fora do contexto e do cotidiano dos mesmos. Porém, muitos professores desenvolvem os conteúdos e as atividades de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, adotando metodologias eficazes e capazes de chamar e prender a atenção de seus discentes, tornando assim a aula mais interessante e produtiva.

Observou-se também, o interesse dos professores em repassarem seus próprios conhecimentos, não apenas de maneira técnica, mas também de maneira contextualizada, associando o assunto abordado com as experiências de vida dos alunos, para que os mesmos não encontrem dificuldades durante as atividades realizadas em sala de aula, e principalmente, que eles consigam levar consigo para a vida, com base nisso, Bandura (1977) afirma que o aprendizado seria excessivamente trabalhoso, para não mencionar perigos, se as pessoas dependessem somente dos efeitos de suas próprias ações para informá-las sobre o que fazer. O mesmo autor complementa que a maior parte do comportamento humano é aprendida pela observação através da modelagem. Pela observação dos outros, uma pessoa forma uma ideia de como novos comportamentos são executados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a ação (Bandura & Adams, 1977).

Vale ressaltar que esta palavra está fortemente ligada a outras duas expressões que também fazem parte da árvore de palavras e que aparecem na pesquisa com grande frequência que são: cotidiano e conteúdo. A primeira está associada ao convívio do aluno (ao seu dia a dia) no processo de ensino e aprendizagem e a segunda com o que deverá ser abordado e discutido em sala de aula. Pois segundo Bzuneck (2004) um aluno motiva-se a se envolver nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com os seus convívios diários, conhecimentos e habilidades, poderá administrar novos conteúdos, melhorar suas habilidades, e ter um melhor desempenho escolar, refletindo positivamente no trabalho e métodos desenvolvidos pelo docente. A Figura 3 representa uma árvore de palavras relacionada a “capazes”.

Figura 3. Árvore de palavras relacionada a capazes.



Fonte: Autores.

A Figura 3 refere-se à palavra capaz, termo bastante usado pelos participantes da pesquisa, é notável que os professores se preocupem em fazer com que os alunos percebam que são capazes de realizar suas atividades, estimulando-os e incentivando-os a se tornarem cada vez mais eficientes, dependendo, sobretudo, do seu esforço e da sua vontade de aprender. Além disso, através de leituras e discussões de suas próprias experiências, os professores incentivam os alunos, repassando a esses a orientação adequada para que adquiram novos conhecimentos se propondo a formar mentes críticas e criativas.

Iaochite et al. (2011) afirma que o comportamento do professor é continuamente mediado por suas convicções acerca de suas capacidades e habilidades para promover aprendizagens significativas para os alunos, ainda que em condições nem sempre favorecedoras. O mesmo autor complementa que as consequências desse julgamento podem ser observadas direta e indiretamente no comportamento do professor e dos alunos, como por exemplo, nos níveis de esforço, persistência, interesse em ensinar, mesmo diante dos obstáculos que possam surgir no decorrer desse processo (Iaochite et al., 2011). A Figura 4 apresenta uma árvore de palavras relacionadas a adultos.

Figura 4. Árvore de palavras relacionada a adultos.



Fonte: Autores.

A Figura 4 apresenta à palavra adulto relacionado a fala dos professores. Os professores alegam que é preciso levar em consideração os seus saberes, além de suas vivências para usar métodos de ensino (técnicas, recursos e atividades) e práticas pedagógicas de acordo com as especificidades e peculiaridades do público em questão, para que assim, ele possa contribuir, efetivamente, no processo de ensino e aprendizado de seus educandos.

Para Bandura (1986) não basta que o professor tenha apenas habilidades e conhecimento para que ele atinja de modo positivo determinadas atividades, é necessário que o docente tenha confiança e estratégias em suas ações e na sua capacidade de ensinar, para que assim, ele possa atingir as metas desejadas. É visível que os docentes se preocupam com a aprendizagem dos

alunos, sempre os motivando e estimulando para que consigam alcançar seus objetivos, se tornando cada vez mais independentes e ativos no processo de ensino, mas que depende principalmente, de sua vontade de aprender.

4. Considerações Finais

Este estudo contribuiu para compreender a visão dos professores acerca de suas crenças de autoeficácia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, a partir das falas emitidas pelos professores. A utilização da abordagem qualitativa adotada neste estudo, por meio da aplicação de análise de conteúdo com o software Nvivo 10, demonstrou ser adequada e permitiu compreender as crenças de eficácia de professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA a partir de minúcias e detalhes não captados, por exemplo, por meio de estudos quantitativos.

Destacam-se, como limitação deste estudo o fato desta pesquisa ter acontecido apenas em um único encontro, pois haveria a necessidade de mais encontros para que tivéssemos um resultado mais abrangente em relação à educação de jovens e adultos na região do baixo Tocantins.

Ressalta-se que futuros estudos podem contribuir para a investigação da autoeficácia docente nesta modalidade, proporcionando a ampliação de novas informações e identificando a relação existente entre a atuação docente e as práticas usadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ampliando investigações e incluindo as crenças de eficácia (individual e coletiva).

É fato que esta pesquisa não esgota os estudos sobre a autoeficácia docente na EJA e tampouco aborda todos os aspectos relevantes sobre o tema. Outras pesquisas devem ser realizadas para se ampliar os estudos assim como determinar a ação do professor, não apenas como mediador do processo ensino-aprendizagem, mas também como parte integrante de um conjunto de fatores determinantes para um ensino de qualidade.

Referências

Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. *Auto-eficácia em diferentes contextos*, 149-159.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. In *Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986. xiii, 617*.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bandura, A., & Adams, N. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1*(4), 287–310. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF01663995>

Bardin, L. (1977). *Análise do discurso*. Lisboa: Edições, 70.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Brasil. (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União, 10/10/2020.

Brasil. (2010). Ministério da Educação, 2010. Recuperado de http://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_04_2010_cne.pdf

Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1-157.

Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado à meta aprender. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea, 3*, 58-77.

Fernandez, A. P. de O. (2015). *Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-PA.

Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de saúde pública, 24*, 17-27.

Garcia, J. de V., Machado, T., & Zero, M. A. (2013). O papel do docente na educação de jovens

e adultos. *Revista Científica de Letras*, 9(1), 64–88.

Guerreiro-Casanova, D. C. (2013). *Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação. Campinas - SP.

Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 33(4), 825–839. <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a03v33n4.pdf>

Minayo, M. C. de S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 237–248. <https://doi.org/10.1590/s0102-311x1993000300002>

Nina, K. (2015). *Fontes de Autoeficácia Docente: Um Estudo Exploratório com Professores de Educação Básica*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-PA.

Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. da C., Fernandez, A. P. de O., & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1–20. www.revistapsicologia.uchile.cl

Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. S. F., & Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 4, núm. 9, maio-agosto, pp. 1-17 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII(1), 23–47.

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). Metodologia da pesquisa científica. In *Metodologia da Pesquisa Científica*. <https://repositorio.ufsm.br/bitstr>

[eam/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](http://ojs.univali.br/revistas/index.php/eam/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1).

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653133>

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Ediciney Gonçalves Bechir - 40%

Reinaldo Silva da Silva - 20%

Karla Cristina Furtado Nina - 20%

Maely Holanda Ramos - 10%

Luis Ricardo Ravagnani - 10%