



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LETICIA BENVENUTI CASTELO

**A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE COMO UM DOS ELEMENTOS DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Palhoça
2009

LETICIA BENVENUTI CASTELO

**A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE COMO UM DOS ELEMENTOS DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de psicólogo.

Orientador: Prof. Iúri Novaes Luna, Dr.

Palhoça
2009

LETICIA BENVENUTI CASTELO

**A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE COMO UM DOS ELEMENTOS DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de psicólogo em sua forma final pelo Curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 17 de Novembro de 2009

Prof. e orientador Iúri Novaes Luna, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Regina Ingrid Bragagnolo, Msc.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Flávio Rodrigues Costa, Msc.
Fundação Getúlio Vargas

AGRADECIMENTOS

Acredito que este Trabalho de Conclusão de Curso seja a materialização de toda a minha trajetória acadêmica no curso de Psicologia. Nesse sentido, gostaria de agradecer todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que a minha formação acontecesse da melhor maneira possível.

Primeiramente, agradeço especialmente meus pais que, assim como nas outras fases da minha vida, estiveram ao meu lado, me apoiando, acreditando em mim e possibilitando minhas escolhas. Sem eles essa formação profissional e pessoal não teria acontecido. Agradeço também minha família, em especial meus Primos e minha Madrinha que, mesmo longe, sempre estiveram presentes no meu coração, preenchendo minha formação com muito amor.

Com muito amor, agradeço meu “quase marido”, Rodrigo, por me ensinar que a objetividade muitas vezes é necessária e por compartilhar momentos subjetivos comigo. Obrigada também por compreender e estar ao meu lado em todas as fases dessa formação, sem que eu precisasse justificar a minha ausência em certos momentos.

Não poderia deixar de lembrar aqui das minhas amigas e colegas de curso, Ana, Bel, Má e Nana. Obrigada por tornarem os momentos de intensa concentração e seriedade em momentos agradáveis e de desenvolvimento pessoal. Acredito que juntas descobrimos que estudar pode ser e foi um momento de muita alegria e amizade.

Penso que a formação de um psicólogo ultrapassa os limites da academia e, por esse motivo, quero agradecer “minha” psicóloga Eva Adriane, por participar ativamente do meu desenvolvimento pessoal e consequentemente profissional, além de ser um exemplo de profissional a ser seguido.

Minhas amigas Lindas (como dizemos), Dani F., Dani G., Fabi e Mari, obrigada por todos os momentos de amor e diversão que tivemos juntas. Que bom que pude conhecê-las mesmo não estudando formalmente com vocês. A cada encontro inesperado que tivemos “nos corredores da Unisul” meu coração ficava mais feliz. Sem a amizade de vocês com certeza essa faculdade não seria a mesma.

Agradeço também minhas amigas e parceiras de estágio, Kati, Lúcia e Rô. Obrigada por todos os momentos de aprendizagem e crescimento profissional, além do carinho e da compreensão frente às dificuldades encontradas. Obrigada, Celisa, Gilvana e Janici, minhas

companheiras de TCC, por todo o apoio nos momentos mais “apertados” e corridos desse trabalho.

Todos os professores que tive aula contribuíram para a minha formação. No entanto, alguns deixaram “marcas” na futura psicóloga Leticia que gostaria de destacar: Querida professora Anita, obrigada por me apresentar de maneira tão autêntica e humana a abordagem psicológica que compreende o meu jeito de ser. Professor Vanderlei, “meu” patrono, obrigada por exercer a profissão de professor e de supervisor de estágio com tanta excelência, obrigada por estar sempre disponível para escutar e auxiliar seus alunos e estagiários e por se preocupar acima de tudo com o nosso aprendizado, com o meu aprendizado e minha formação. Professora Saidy, obrigada pela supervisão ética, carinhosa e enriquecedora. Obrigada por ser você, mais do que só a professora Saidy.

Professora Regina, agradeço sua contribuição no meu projeto de TCC I e nas oficinas metodológicas, além da disponibilidade em participar da minha banca de defesa de TCC II. Saiba que é muito viabilizadora, no sentido pedagógico, a forma carinhosa e “jeitosa” de suas colocações.

Professor e amigo Flávio, muitos “obrigada’s”: obrigada por acreditar em mim, desde o início, por me possibilitar conhecer a prática do psicólogo e do professor, por facilitar meu desenvolvimento profissional. Resumindo, obrigada por aumentar minha crença de autoeficácia.

Agradeço uma das pessoas que mais esteve presente no final da minha formação e que contribuiu de maneira efetiva para o meu crescimento profissional. Meu professor, orientador e supervisor de estágio e de monitoria, Iúri, obrigada de coração pelos conhecimentos passados, por possibilitar meu contato mais próximo com as atividades docentes e, por fim, por me ensinar que em alguns momentos realmente 30 minutos podem durar duas horas... no final, “dá tudo certo”.

Para finalizar, agradeço aos professores participantes dessa pesquisa, que compartilharam comigo um pouco de sua vida profissional e que possibilitaram que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

Tendo em vista o papel central e a importância dos professores na sociedade, o presente trabalho visa contribuir para a compreensão desta categoria profissional, promovendo uma articulação entre dois conceitos distintos, a saber: Crença de autoeficácia e Identidade Profissional. A crença de autoeficácia refere-se à percepção da pessoa sobre sua capacidade para exercer determinada atividade, enquanto que a identidade profissional é entendida como a forma como a pessoa se percebe e é percebida nos seus aspectos profissionais. O objetivo principal desta pesquisa foi identificar a relação entre a crença de autoeficácia e a identidade profissional de professores do ensino médio. Para isso, optou-se por realizar uma pesquisa de delineamento estudo de caso e de objetivo exploratório. Foram realizados oito estudos de caso com professores do ensino médio, sendo quatro deles professores de uma escola pública e quatro de uma escola particular da Grande Florianópolis. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se uma Escala de Autoeficácia Docente para seleção dos professores e entrevista semi-estruturada com os oito participantes escolhidos. Foram entrevistados os dois professores com maior crença de autoeficácia e os dois que apresentaram menor crença de autoeficácia docente de cada escola. Dos quatro professores selecionados da escola pública, dois são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Na escola particular, três participantes são homens e uma é mulher. Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para sistematização dos dados coletados. As categorias foram organizadas com base nos dois constructos centrais do trabalho: autoeficácia e identidade profissional. Foi possível perceber que os oito professores estudados se identificam com sua profissão e se percebem capazes de ensinar. A partir desse estudo exploratório, propõe-se que a crença de autoeficácia docente pode ser um dos elementos que participa do contínuo processo de construção da identidade profissional dos professores estudados.

Palavras-chave: Identidade profissional. Crença de autoeficácia. Profissão docente. Ensino médio. Psicologia Escolar.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Evolução do constructo de autoeficácia na Teoria Social Cognitiva.....	19
Quadro 2 - Exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula.....	25
Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	36
Tabela 2 – Resultado da Escala de Autoeficácia Docente dos Professores da Escola Pública.....	40
Tabela 3 – Resultado da Escala de Autoeficácia Docente dos Professores da Escola Particular.....	41
Tabela 4 - Caracterização dos professores da escola pública.....	45
Tabela 5 - Caracterização dos professores da escola particular.....	77

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 INTRODUÇÃO	11
2.1 OBJETIVOS.....	16
2.1.1 Objetivo Geral	16
2.1.2 Objetivos Específicos	16
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3.1 TEORIA DA AUTOEFICÁCIA.....	17
3.1.1 O conceito	17
3.1.2 O desenvolvimento das crenças de auto-eficácia	20
3.1.3 As crenças de auto-eficácia e suas implicações na prática docente	22
3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE.....	26
3.2.1 A identidade profissional	26
3.2.1.1 Comprometimento com a carreira.....	29
3.2.2 Profissão docente	31
3.2.3 A identidade profissional do professor	33
4 MÉTODO	35
4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	35
4.2 PARTICIPANTES.....	35
4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	37
4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	38
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40
5.1 PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA.....	45
5.1.1 A professora Carla	45
5.1.1.1 A identidade profissional de Carla.....	46
5.1.1.2 A crença de autoeficácia docente de Carla.....	51
5.1.1.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Carla.....	52
5.1.2 A professora Isabela	54
5.1.2.1 A identidade profissional de Isabela.....	54
5.1.2.2 A crença de autoeficácia docente de Isabela.....	61
5.1.2.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de	

Isabela.....	62
5.1.3 O professor Paulo.....	63
5.1.3.1 A identidade profissional de Paulo.....	63
5.1.3.2 A crença de autoeficácia docente de Paulo.....	68
5.1.3.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Paulo.....	68
5.1.4 O professor Francisco.....	69
5.1.4.1 A identidade profissional de Francisco.....	70
5.1.4.2 A crença de autoeficácia docente de Francisco.....	73
5.1.4.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Francisco.....	75
5.1.5 Síntese dos professores da escola pública.....	76
5.2 PROFESSORES DA ESCOLA PARTICULAR.....	77
5.2.1 A professora Priscila.....	77
5.2.1.1 A identidade profissional de Priscila.....	78
5.2.1.2 A crença de autoeficácia docente de Priscila.....	83
5.2.1.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Priscila.....	85
5.2.2 O professor Ronaldo.....	86
5.2.2.1 A identidade profissional de Ronaldo.....	87
5.2.2.2 A crença de autoeficácia docente de Ronaldo.....	90
5.2.2.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Ronaldo.....	91
5.2.3 O professor Marcelo.....	92
5.2.3.1 A identidade profissional de Marcelo.....	93
5.2.3.2 A crença de autoeficácia docente de Marcelo.....	97
5.2.3.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Marcelo.....	98
5.2.4 O professor Lucas.....	99
5.2.4.1 A identidade profissional de Lucas.....	100
5.2.4.2 A crença de autoeficácia docente de Lucas.....	103
5.2.4.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Lucas.....	104
5.2.5 Síntese dos professores da escola particular.....	105

5.3 RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS APRESENTADOS PELOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR.....	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	115
APÊNDICE A – Escala de Autoeficácia Docente.....	116
APÊNDICE B – Dados de Identificação.....	119
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	120
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista.....	121
APÊNDICE E – Termo de Consentimento para Gravações.....	122

1 APRESENTAÇÃO

No início da oitava fase, os alunos do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina devem optar entre dois Núcleos Orientados, a saber: Núcleo Orientado em Psicologia e Trabalho Humano – NOPTH e Núcleo Orientado em Psicologia e Saúde - NOPS. Cada um desses segmentos possui disciplinas e estágios direcionados às práticas de psicologia do referido núcleo. Na nona fase, o aluno opta por um projeto que acontece dentro do Núcleo Orientado escolhido. Neste projeto, o aluno realizará seu estágio obrigatório e aprofundará discussões teóricas e práticas relacionadas ao campo de estágio, além de desenvolver o seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Esta pesquisa consiste no Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica pesquisadora e está vinculado ao NOPTH e, mais especificamente, ao Projeto de Identidade Profissional. O NOPTH oferece, atualmente, além do projeto citado, mais dois diferentes projetos, são eles: Projeto de Saúde do Trabalhador e Projeto de Gestão de Pessoas.

Nesse sentido, o estudo a ser apresentado neste trabalho teve como principal objetivo identificar a relação entre as crenças de autoeficácia e a identidade profissional de professores do ensino médio, a fim de contribuir teoricamente para a prática profissional dos próprios professores, bem como para profissionais que trabalham no campo escolar, sejam eles psicólogos, orientadores educacionais ou outros. Entende-se que, em razão da função fundamental do trabalho docente para a sociedade, esta pesquisa pode contribuir também, mesmo que de maneira indireta, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino médio.

Primeiramente será apresentado o tema desta pesquisa e o contexto em que ela se encontra, justificando, paralelamente, a sua realização, levando em consideração tanto sua relevância científica como também sua relevância social. Em seguida, serão apresentados os objetivos geral e específicos para que se possa visualizar de maneira minuciosa o proposto do trabalho.

Serão apresentados também, em dois capítulos, os pressupostos teóricos que serviram de lentes para a leitura dos dados coletados. Esses capítulos são procedidos do capítulo de método, no qual aborda detalhadamente o tipo da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados utilizados, os procedimentos da coleta, bem como a forma de sistematização e análise dos dados. No capítulo de análise, apresentam-se e discutem-se os resultados encontrados. Ao final do trabalho, são descritas as considerações finais.

2 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo relacionar as crenças de autoeficácia e a identidade profissional de professores do ensino médio. De maneira sucinta, o fenômeno da autoeficácia diz respeito à percepção do sujeito com relação a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade, enquanto que a identidade profissional é entendida como a forma como a pessoa se vê e como é vista em seus aspectos profissionais. Ao estabelecer a relação destes dois constructos pretende-se contribuir para os estudos direcionados à prática docente. Desta forma, em última instância, esta pesquisa tem como foco a profissão docente, profissão esta que vem sendo estudada freqüentemente em razão do seu papel central na sociedade: a função de educar.

Diversos estudos acerca das condições de trabalho dos docentes, bem como da precarização da profissão podem ser encontrados com facilidade na literatura da área educacional. Isso se dá, principalmente, em decorrência das modificações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que interferem no desenvolvimento de diversas profissões, inclusive na profissão foco deste estudo. De acordo com Oliveira (2004), em decorrência das variadas funções que a escola assume, o professor, muitas vezes, precisa responder às exigências que estão além de sua formação, o que pode resultar na defasagem da identidade profissional destes trabalhadores. “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.” (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Um estudo realizado por Galindo (2004) demonstra um conflito vivenciado por professores do ensino fundamental do Recife. A partir do entendimento de identidade profissional como resultado, ou relação, entre o auto-reconhecimento e o alter-reconhecimento, a autora verificou, por meio de entrevistas com estes profissionais, que os professores se reconhecem e se identificam com as características da profissão docente. No entanto, de acordo com análise de material jornalístico sobre educação, professor e escola (em dois jornais de circulação local), os professores são vistos “como ameaça quando trata de questões que reivindica, e é reconhecido como quase inexistente no que diz respeito ao seu aperfeiçoamento profissional.” (GALINDO, 2004, p. 9-10). Ou seja, além da identidade profissional dos professores estar enfraquecida em razão da flexibilização e precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004), a identidade pode também ser abalada pela forma como os professores são vistos pela sociedade.

Pode-se entender que a identidade profissional, juntamente com outros fatores, interfere no comprometimento dos profissionais com sua carreira. Este por sua vez, pode aparecer de diversas maneiras, como por exemplo, na motivação e no envolvimento do profissional com seu trabalho (com a instituição que trabalha e com sua carreira). Esta relação pode ser vista em um estudo realizado com profissionais de diferentes áreas, empregados em instituição de ensino superior, cujo objetivo principal era relacionar os processos de comprometimento, o entrenchamento e a motivação vital em carreiras profissionais. A pesquisa demonstrou que a identidade com a carreira se relaciona com os custos emocionais de uma mudança (resiliência), enquanto que limitações de alternativas de carreira se relaciona inversamente com o planejamento para desenvolver e alcançar metas profissionais (BAIOCCHI; MAGALHÃES, 2004). Cabe ressaltar que os autores basearam-se no modelo de comprometimento com a carreira proposto por Carson e Bedeian (1994 apud BAIOCCHI, MAGALHÃES, 2004), no qual apresenta três fatores principais que interferem no comprometimento, a saber: Identificação com a carreira; Planejamento para desenvolver e alcançar metas profissionais; e Resiliência para o enfrentamento das adversidades e frustrações inerentes à carreira.

É possível compreender a importância de se estudar a identidade profissional de docentes, com o relatório de pesquisa apresentado por Bragagnolo (2003). O trabalho objetivou identificar como as novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 relacionadas à atuação e formação profissional dos professores interferiram em sua identidade profissional. Embora o presente estudo não tenha este enfoque, o mesmo pretende contribuir para o conhecimento da construção e desenvolvimento da identidade profissional de docentes, já que “os professores têm conhecimentos e idéias, baseadas nas experiências profissionais que, quando reveladas, podem oferecer subsídios na busca de modos de ação junto a eles.” (BRAGAGNOLO, 2003, p. 14).

Neste estudo, pretendeu-se compreender a identidade profissional de docentes, a partir de suas crenças de autoeficácia, proposta esta que, de acordo com a bibliografia pesquisada, ainda não foi realizada. Encontram-se estudos da autoeficácia de professores de ensinos fundamental e médio que demonstram a relevância deste tema, tanto para a atuação/intervenção do psicólogo como para a profissão docente em si. De acordo com Brophy (1991 apud BZUNECK, 1996), nos anos 1960 e 1970, as pesquisas relacionadas às crenças de professores focavam aspectos mais genéricos do ensino. Relacionavam os ganhos dos alunos, por meio de testes de desempenho, com a maneira eficaz dos professores trabalharem em sala de aula. A partir de 1980, pode-se perceber uma mudança de enfoque,

principalmente devido aos métodos qualitativos que passaram a ser empregados: “A preocupação dos estudiosos voltou-se para os processos em sala de aula e a aprendizagem deveria ser medida com referência a critério.” (BZUNECK, 1996, p. 2).

Em seu artigo, Bzuneck (1996) mencionou importantes pesquisas na área de eficácia dos professores. Cabe ressaltar aqui, aquelas que de certa forma se relacionam com o tema em questão. Em uma pesquisa realizada por Ashton, Webb e Doda (citados em Ashton, 1984), feita com professores do ensino médio, os autores verificaram que o professor pode ter alto senso de eficácia do ensino em geral e ao mesmo tempo ter baixo senso de eficácia pessoal no ensino. Comprovaram então que o senso de eficácia do ensino e a eficácia pessoal no ensino são itens independentes (BZUNECK, 1996). Vale apontar que esses dois fatores são propostos por Bandura (1977), quando explicita o conceito de autoeficácia.

“As pesquisas sobre ensino têm demonstrado amplamente que os resultados de aprendizagem dos alunos dependem, substancialmente, das competências de quem ensina.” (BZUNECK, 1996, p. 4). Uma pesquisa realizada por Ashton e Webb citado por Schunk (1991) demonstrou que professores com alto senso de autoeficácia têm maior probabilidade de proporcionarem um ambiente favorável à aprendizagem, com alunos participativos, com rendimento em matemática e linguagem e menos ansiosos (BZUNECK, 1996).

O professor encontra em seu cotidiano profissional diferentes obstáculos, fracassos e frustrações relacionados aos próprios alunos, às limitações e falhas da escola como instituição e até mesmo do sistema educacional. Nesse cenário, o senso de autoeficácia se torna um fator importante que pode motivar o professor a ser criativo e persistente em seu objetivo de ensinar, mesmo com as dificuldades encontradas em seu trabalho (BANDURA, 1993 apud BZUNECK, 1996). Desta forma, estudos sobre a crença de autoeficácia de docentes pode proporcionar subsídios para intervenções com esses profissionais, no sentido de fortalecer essa crença para que os professores se dediquem e invistam em seu trabalho, criando assim um ambiente propício e adequado para a aprendizagem.

Outro estudo apontado por Bzuneck (1996) demonstrou que professores que acreditavam exercer algum efeito sobre seus alunos, possuíam menos indicativos de estresse e tinham alunos com menos problemas de comportamento, com melhor relacionamento com professores, escola e pais (PARKAY, GREENWOOD, OLEJNIK & PROLLER, 1988 apud BZUNECK, 1996). Entende-se com isso que investir em estudos e intervenções sobre a autoeficácia de professores, é, de forma indireta, investir na saúde do trabalhador docente e na conseqüente qualidade de seu ensino.

Bzuneck (1996, p. 84), a partir de sua pesquisa com professores do 1º grau, afirma que estudos sobre autoeficácia de professores têm algumas implicações educacionais. Em razão da complexidade do processo de ensinar, enfoca que “quem pretender uma compreensão adequada da motivação e dos comportamentos de um professor não pode deixar de saber quais são suas crenças de autoeficácia”. Acrescenta ainda que quem pretender realizar algum tipo de intervenção com professores para promoção de um ensino mais eficaz, deve levar em consideração o sistema de crenças desses professores.

Compreendendo a autoeficácia como um dos fatores que guiam a escolha profissional, Nunes (2008) apresenta a importância de se estudar este fator para o trabalho do psicólogo em orientação profissional. É importante mencionar que a autora entende que a escolha profissional pode ser guiada, principalmente pela acessibilidade das ocupações concretas, pela autoeficácia e pelas expectativas de resultados. Sendo os dois últimos fatores passíveis de intervenção, a autora defende que o estudo desses fatores é de extrema importância para a atuação do psicólogo, já que possibilita: a) Observar em que atividades o sujeito apresenta fortes crenças de autoeficácia e expectativas de resultados positivos sugere possíveis caminhos profissionais; b) Intervir em baixos níveis de autoeficácia de atividades que a pessoa tem interesse; c) Intervir em fracos sentidos de autoeficácia quando estes estão relacionados a questões de gênero ou sócio-econômica, ou seja, quando a pessoa não se considera adequada para determinada atividade por essas questões, o psicólogo pode atuar no sentido de fortalecer as crenças de autoeficácia.

Sabe-se que a identidade, seja ela pessoal ou profissional, é construída nas relações sociais. Coutinho (1999, p. 36), ao discutir o processo de construção da identidade de trabalhadores, demonstra que “a identidade de cada um vai se construindo a partir das relações que o sujeito estabelece com seu contexto social.” Sendo assim, relacionar os processos de construção da identidade profissional e da crença de autoeficácia, possibilita identificar pontos em que os dois processos se cruzam, tendo em vista que a identidade profissional tem como uma de suas características principais a percepção que o sujeito tem de si mesmo.

Em um estudo recente, realizado pela Fundação Getúlio Vargas (2009) a partir de análise dos microdados dos suplementos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, os respondentes marcaram como principal motivo da evasão escolar, opções que foram incluídas na categoria “Falta de Interesse Intrínseco”. Dentre os fatores que compõem a categoria “Falta de Interesse Intrínseco”, destaca-se com 83.38% das respostas, a opção “Não quis freqüentar”, que engloba, dentre outros motivos, problemas com professores. Sendo

assim, é possível que um dos motivos para a evasão escolar seja a relação professor-aluno, que pode não estar sendo satisfatória para a aprendizagem. Ressalta-se assim, a importância de pesquisas que possam contribuir para compreensão e posterior intervenção da prática docente.

Com relação à influência do professor na relação do aluno com os estudos, cabe salientar os resultados de um levantamento realizado em uma escola estadual do município de Palhoça/SC com alunos dos primeiros anos do ensino médio, que vêm ao encontro dos dados supracitados. O levantamento buscou compreender as relações dos alunos com os estudos e com o trabalho. Dentre outros resultados, os dados colhidos demonstraram que o professor está entre os três primeiros motivos para os alunos gostarem de determinadas matérias. Outro resultado relevante relaciona-se com os motivos, apontados pelos alunos, de não gostarem de algumas matérias: das quatro matérias que os alunos apontaram que menos gostam, os motivos “dificuldade” e “falta de gosto ou interesse” estão entre os dois motivos que mais apareceram em três matérias, sendo que para a outra matéria que menos gostam foi dado como principal motivo o “professor”, seguido da “dificuldade” e da “falta de gosto ou interesse” (LUNA; BRASIL et al, 2006). Tendo em vista que o professor parece ser um elemento central na relação do aluno com a escola, é relevante trabalhar a autoeficácia e a identidade profissional deste trabalhador.

No campo da Psicologia Organizacional, discute-se a relação entre desempenho e satisfação no trabalho. De maneira geral, acredita-se que trabalhadores satisfeitos têm um bom desempenho no trabalho. No entanto, uma pesquisa realizada pelo *Journal of Applied Psychology*, trazida pelo colunista da Revista Carta Capital, Thomaz Wood Jr., sugere que esta relação desempenho-satisfação não é linear. A pesquisa demonstrou que, nas empresas estudadas, o alto desempenho das mesmas torna os funcionários satisfeitos. Wood Jr. enfatiza que se trata de uma relação complexa, e o que se pode afirmar é que há uma relação circular entre satisfação e desempenho (WOOD JR, 2007). Essa discussão pode ser trazida para o campo da identidade profissional: Será que o indivíduo que se identifica com sua profissão percebe-se mais eficaz? Ou a pessoa que acredita ser eficaz no trabalho tende a se identificar mais com sua profissão? Talvez, a pessoa ao acreditar que pode ser um “bom profissional” (alto senso de autoeficácia) esteja reforçando sua identidade profissional. Não obstante, tendo em vista que o presente estudo não se trata de uma pesquisa explicativa, mas sim exploratória, tem como objetivo compreender a relação dos fenômenos discutidos nesta introdução: crença de autoeficácia e identidade profissional.

A partir dessa discussão introdutória, esta pesquisa teve como problema: **Qual a relação entre a crença de autoeficácia de professores do ensino médio e sua identidade profissional?**

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo geral

Compreender a relação entre a crença de autoeficácia de professores do ensino médio e sua identidade profissional.

2.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar a crença de autoeficácia de professores do ensino médio no que se refere às suas atividades laborais;
- b) Descrever o processo de desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos professores;
- c) Caracterizar a identidade profissional de professores do ensino médio;
- d) Levantar os fatores que interferiram na escolha profissional de professores do ensino médio;
- e) Descrever o comprometimento de professores do ensino médio com a sua carreira profissional;
- f) Comparar a relação entre a crença de autoeficácia e a identidade profissional de professores do ensino médio que trabalham em escolas particulares e públicas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pretende-se neste capítulo explicar os pressupostos teóricos que foram utilizados na pesquisa. Primeiramente será apresentado o constructo da autoeficácia, expondo seu conceito, sua base teórica e suas aplicações em diferentes contextos. O capítulo dará prosseguimento com a compreensão de identidade profissional na profissão docente, onde serão trabalhadas as características da identidade profissional mesclando com as peculiaridades do trabalho do professor.

3.1 TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

3.1.1 O conceito

A discussão acerca do constructo da autoeficácia iniciou em 1977, quando o psicólogo Albert Bandura apresentou em seu artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* a então chamada expectativa de eficácia. Neste artigo, Bandura escreve, dentre outros assuntos, sobre a diferença entre a expectativa de eficácia e a expectativa de resultado. A primeira diz respeito à convicção de alguém quanto a realizar determinada atividade com sucesso e produzir o resultado esperado, enquanto que a expectativa de resultado trata-se da estimativa de uma pessoa de que um dado comportamento irá produzir determinado resultado. Desta forma, uma pessoa pode estimar qual comportamento produzirá o resultado esperado, no entanto, se a pessoa não acreditar que é capaz de realizar com sucesso tal atividade, essa estimativa não influenciará seu comportamento. (BANDURA, 1977).

A Teoria da Autoeficácia veio como complemento à teoria da aprendizagem social, proposta por Bandura e Walters em 1963. Em 1977, Bandura identificou que faltava um elemento fundamental em sua teoria: “que os indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmos, as quais se tornam instrumentais para os objetivos que perseguem e para o controle que exercem sobre seu próprio ambiente.” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 97).

A Teoria da Aprendizagem Social foi intitulada por Bandura, em 1986, como Teoria Social Cognitiva, já que demonstra o papel central dos processos cognitivos na forma como as pessoas constroem sua realidade, se auto-regulam, codificam informações e executam comportamentos. De acordo com esta compreensão, os indivíduos não são movidos e orientados apenas por forças ambientais ou impulsos interiores; as pessoas são proativas, auto-reguladas, auto-reflexivas e auto-organizadas. A base dessa concepção consiste em um determinismo recíproco entre três fatores principais: comportamento humano; fatores ambientais e fatores pessoais. Sendo assim, a ação e o pensamento das pessoas são considerados resultantes dessa inter-relação dinâmica, como descrevem Pajares e Olaz (2008, p. 98): “A maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro.”

A partir desse entendimento, Pajares e Olaz (2008) apontam que a intervenção terapêutica deve ser direcionada para fatores pessoais, ambientais ou comportamentais. Desta forma, podem ser utilizadas estratégias voltadas para aperfeiçoar os processos emocionais, ou para melhorar capacidades e habilidades comportamentais, ou até mesmo para alterar condições sociais do contexto envolvido. A fim de clarear estas afirmações, cabe apresentar aqui um exemplo trazido pelos autores de como os professores, no contexto escolar, podem promover aprendizagem e confiança acadêmica de seus alunos:

Os professores podem trabalhar para melhorar os estados emocionais de seus alunos e para corrigir suas autocrenças e hábitos negativos de pensamento (fatores pessoais), melhorar suas habilidades acadêmicas e práticas auto-regulatórias (comportamento) e alterar as estruturas da escola e da sala de aula que possam atuar de maneira a minar o sucesso do estudante (fatores ambientais). (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 98).

As crenças de autoeficácia, dentre todos os pensamentos que interferem no funcionamento, localizam-se no núcleo da Teoria Social Cognitiva. As crenças de autoeficácia são percepções que as pessoas têm acerca de suas capacidades em determinadas atividades. São, desta forma, a base para as realizações pessoais, para a motivação humana e para o bem-estar. Cabe salientar que as crenças de autoeficácia são um dos fatores que interferem no funcionamento humano e, de acordo com Bandura (1977), os estados afetivos, a motivação e as ações das pessoas são baseadas principalmente no que elas acreditam e não no que é objetivamente verdadeiro (PAJARES; OLAZ, 2008).

Bandura (1977) expõe as três dimensões da autoeficácia, a saber: Magnitude, Força e Generatividade. A magnitude refere-se aos diferentes níveis de dificuldade inclusos em cada atividade, a expectativa de eficácia de diferentes sujeitos pode estar dentre as tarefas mais simples às mais complexas. A dimensão força diz respeito ao nível de intensidade da crença de autoeficácia do sujeito e a generatividade relaciona-se com a amplitude das expectativas de eficácia. Algumas expectativas de eficácia podem ser generalizadas para outras atividades, enquanto que outras dizem respeito a um domínio mais específico. Para que a autoeficácia seja avaliada de maneira adequada, é preciso levar em conta essas três dimensões. (BANDURA, 1977).

De acordo com Azzi e Polydoro (2006), diversas áreas de conhecimento como saúde, educação, trabalho e esporte já se apropriaram do constructo de autoeficácia para compreender os comportamentos humanos em diferentes contextos. As autoras apresentam um quadro da evolução do constructo de autoeficácia na Teoria Social Cognitiva (Quadro 1), onde demonstram as modificações feitas por Bandura no conceito de autoeficácia, no decorrer de seus textos – considerando a nomenclatura (aspecto 1), a dimensão da subjetividade (aspecto 2), a avaliação da capacidade pessoal (aspecto 3), a ação envolvida (aspecto 4) e o foco da ação (aspecto 5).

Datas	Aspecto 1	Aspecto 2	Aspecto 3	Aspecto 4	Aspecto 5
1977	Expectativa de eficácia é a	convicção de alguém para	realizar com sucesso a	execução do comportamento requerido para	produzir os resultados.
1982	Autoeficácia percebida diz respeito aos	julgamentos das pessoas sobre	quão bem podem	executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em perspectiva.
1984	Autoeficácia percebida diz respeito aos	julgamento das pessoas sobre suas	capacidades em	executar	determinados níveis de desempenho.
1986	Autoeficácia percebida é definida pelos	julgamento das pessoas sobre suas	capacidades em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	obter determinados tipos de desempenho.
1995	Autoeficácia	crenças de	capacidade em	organizar e executar	lidar com

	percebida refere-se às	alguém em sua		curios de ação requeridos para	situações em prospectiva.
1997	Autoeficácia percebida refere-se às	crenças de alguém em sua	capacidade em	organizar e executar curios de ação requeridos para	produzir certas realizações.

Quadro 1 – Evolução do constructo de autoeficácia na Teoria Social Cognitiva.
Fonte: Azzi e Pollydoro (2006, p. 12). Com modificações.

Azzi e Pollydoro (2006) apontam que, provavelmente, a nomenclatura do constructo tenha sido modificada de expectativa de eficácia para autoeficácia para evitar que se entenda expectativa de eficácia e de resultado como sendo equivalentes. Outro aspecto relevante trazido pelas autoras relaciona-se à dimensão da subjetividade (aspecto 2): a substituição da palavra “convicção” pela palavra “julgamento” e posteriormente pela palavra “crença” pode ser compreendida como avaliação da capacidade pessoal – característica essencial do constructo.

De maneira geral, o quadro com a evolução das definições de autoeficácia demonstra que se trata de um fenômeno subjetivo, relacionado à crença do indivíduo em sua capacidade de realizar determinada atividade. Cabe ressaltar que, devido a essas características, um indivíduo pode ter elevada autoeficácia para alguns domínios e baixa em outros. Além disso, “o importante é ressaltar que a autoeficácia é julgamento de competência para realizar uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas em um determinado domínio.” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 14).

3.1.2 O desenvolvimento das crenças de autoeficácia

As pessoas desenvolvem suas crenças de autoeficácia a partir da interpretação de quatro fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasões sociais e estados somáticos e emocionais. A fonte mais influente é a experiência direta por se tratar da interpretação do resultado de um comportamento pessoal anterior. (PAJARES; OLAZ, 2008).

Os indivíduos realizam tarefas e obtêm determinados resultados. Esses resultados são interpretados pelo sujeito e essa interpretação desenvolve crenças sobre sua capacidade em realizar tarefas e atividades. Geralmente, os resultados interpretados como bem-sucedidos

aumentam a autoeficácia, enquanto que os resultados interpretados como fracassos diminuem a autoeficácia. Entretanto, a experiência direta é apenas um fator que influencia a forma como as informações serão processadas cognitivamente e, posteriormente, como afetará a autoavaliação do indivíduo. Desta forma, algumas pessoas podem ter um sentido baixo de eficácia e, mesmo depois de obterem sucesso e alcançarem objetivos com suas ações, podem continuar a duvidar de sua eficácia e suas crenças não sofrerem modificações. (PAJARES; OLAZ, 2008).

Além do processo cognitivo envolvido na interpretação dos resultados de seus próprios atos, as pessoas criam suas crenças de autoeficácia através da interpretação da experiência vicária, ou seja, a partir da observação de outras pessoas executando tarefas. Pajares e Olaz (2008) e Nunes (2008) reforçam que a experiência direta é uma fonte de informações mais forte do que a experiência vicária no que se refere à criação de crenças de autoeficácia, no entanto em atividades que a pessoa tem pouca experiência ou não está certa de suas próprias capacidades, a experiência vicária se torna uma fonte mais poderosa para criar crenças de autoeficácia. Contudo, os autores afirmam que mesmo em pessoas mais experientes e auto-eficazes essa fonte interfere positivamente na autoeficácia. Ao observar pessoas com atributos semelhantes aos meus realizando com sucesso certas atividades, minha autoeficácia provavelmente aumentará. Por exemplo, uma menina observando outra mulher realizando atividades físicas que exigem força, possivelmente interferirá com mais poder em sua autoeficácia, do que se estivesse observando um homem realizando as mesmas atividades (gênero como atributo semelhante).

Além da experiência de domínio e da vicária, os indivíduos também “desenvolvem crenças de autoeficácia como resultado de persuasões sociais que sofrem de outras pessoas, podendo envolver a exposição a julgamentos verbais que os outros fazem.” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105). A avaliação que outras pessoas fazem acerca das ações de um sujeito pode interferir positiva ou negativamente na crença de autoeficácia deste. Transpondo essa discussão para o campo de estudo desta pesquisa, é possível relacionar o fator persuasão social apontado como influente no desenvolvimento das crenças de autoeficácia, com a identidade profissional: o julgamento (seja ele positivo ou negativo) feito por outros acerca da realização de uma atividade profissional de alguém contribuirá também para a construção de sua identidade profissional.

A outra fonte influente no desenvolvimento das crenças de autoeficácia é o estado emocional e fisiológico do indivíduo. O estresse, a excitação, a ansiedade e os estados de humor podem ser levados em consideração quando a pessoa avaliar suas crenças. As reações

emocionais significativas frente às tarefas podem ser um demonstrativo de sucesso ou fracasso. Desta forma, promover o bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos é uma maneira de aumentar a autoeficácia de alguém, já que reações afetivas negativas relacionadas às suas capacidades podem reduzir as percepções de autoeficácia e acabar por desencadear mais estados emocionais e somáticos negativos, o que ajuda a resultar em desempenhos inadequados. (PAJARES; OLAZ, 2008).

Os julgamentos de autoeficácia acontecem por meio da interpretação que a pessoa faz dos resultados dos acontecimentos – provenientes das quatro fontes de informação supracitadas. As interpretações têm como base os tipos de informação que a pessoa presta atenção e as regras que emprega para avaliá-las e integrá-las. “Assim, a seleção, integração, interpretação e recordação de informações influenciam os julgamentos de autoeficácia.” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105).

Cabe acrescentar ainda que as fontes de eficácia raramente operam separadamente. Como afirma Nunes (2008, p. 32), “As pessoas não apenas vivenciam o resultado dos seus esforços, mas também observam outros em situações similares e, de tempos em tempos, recebem avaliações sociais sobre a adequação da sua performance.” Sendo assim, ao compreender as crenças de autoeficácia de uma pessoa, é importante estar atento a estes quatro fatores que atuam simultaneamente e interferem no desenvolvimento dessas crenças.

Bandura (1994) explica que a experiência direta, a experiência vicária, as persuasões sociais, bem como os estados fisiológicos e emocionais influenciam as crenças de autoeficácia a partir da interpretação que a pessoa faz desses fatores. Essa idéia é retomada por Nunes (2008, p. 33), ao falar da experiência direta “destaca-se que a relação entre sucesso e fracasso *versus* aumento ou diminuição da autoeficácia não ocorre de maneira linear, uma vez que o que será levado em consideração pelo sujeito é a maneira como interpretou um evento, e não o evento em si.” Desta forma, não se trata de uma relação causal ou linear entre as fontes e a autoeficácia, mas sim de uma relação mediada pela interpretação e pelo entendimento elaborados pelo sujeito.

3.1.3 As crenças de autoeficácia e suas implicações na prática docente

O constructo autoeficácia é utilizado em diferentes contextos para compreender o comportamento humano, inclusive no contexto escolar. Pesquisas sobre a autoeficácia de

alunos e de professores podem ser encontradas com certa facilidade. Como o foco desta pesquisa está na autoeficácia de professores, este subcapítulo tem como principal finalidade a apresentação das implicações do constructo na prática profissional docente.

Azzy, Polydoro e Bzuneck (2006) demonstram que o papel do professor no processo de mudança do aluno é permeado por situações que demonstram sua interferência na construção da confiança e da autonomia do aluno. Nesse cenário, é importante identificar como o professor percebe suas capacidades frente aos desafios de sua prática profissional.

Os primeiros estudos sobre a autoeficácia de professores, inspirados pela Teoria da Aprendizagem Social, foram da Rand Corporation (ASHTON, 1984, 1985; DEMBO; GIBSON, 1985 apud BZUNECK, 2000). O método utilizado nessas pesquisas tornou-se base para os instrumentos atuais nessa área. Foi utilizada uma escala Likert sobre dois itens:

- 1) “Quando a aprendizagem dos alunos vai mesmo mal, um(a) professor(a) não pode fazer muito porque a maior parte da motivação e desempenho do aluno depende de seu ambiente no lar.”
- 2) “Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.”

Após esses estudos, a Teoria de Aprendizagem Social Cognitiva de Bandura (1977) passou a ser utilizada como referencial para pesquisas nessa área. Bzuneck, a partir da compreensão da obra de Bandura, expõe que, de acordo com o autor, a expectativa de autoeficácia é o que irá determinar se uma pessoa iniciará um comportamento frente a uma situação difícil, se irá se esforçar e persistir em seus propósitos. “Portanto, a motivação para um determinado comportamento, numa situação específica, dependerá do grau em que a pessoa revelar essa percepção positiva.” (BZUNECK, 2000, p. 2).

Desta maneira, conhecer as crenças de autoeficácia dos docentes, bem como a relação destas com suas ações, pode possibilitar interferências positivas no processo ensino-aprendizagem, beneficiando os alunos e os professores. Sendo assim, os valores e as crenças dos professores ocupam um papel importante na ação destes. (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002 apud AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) apontam que, como a autoeficácia se relaciona com diversos aspectos da atividade profissional dos professores, vários estudos sobre esse constructo estão sendo realizados por compreenderem que conhecer as crenças em um determinado domínio pode auxiliar no fortalecimento da crença em foco. Os autores reforçam essa afirmação com o seguinte exemplo:

Se conhecermos a crença de graduandos de um curso de formação de professores sobre sua habilidade de manejar uma sala de aula e descobirmos que parte da classe encontra-se com uma percepção muito baixa de autoeficácia, podemos planejar situações educacionais que promovam a percepção de sucesso e fortaleçam a autoeficácia percebida para lidar com a classe. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 153).

Para que essas modificações educacionais aconteçam, é preciso que o professor, além de ter o conhecimento e as competências necessárias relacionadas às estratégias pedagógicas, acredite que possui capacidade para tomar decisões e efetuar ações que interfiram na aprendizagem de seus alunos. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Bandura (1977) diferencia a expectativa de eficácia – agora intitulada como autoeficácia - do que denominou de expectativa de resultados. A expectativa de resultados refere-se à crença da pessoa de que suas ações irão conduzir a determinados resultados, enquanto que a expectativa de eficácia diz respeito à percepção da pessoa acerca de sua capacidade ou não de realizar tais ações. “Uma pessoa pode acreditar que suas ações conduzam a determinadas conseqüências ou resultados [expectativa de resultados], mas pode duvidar de sua capacidade de implementar os cursos de ação pertinentes [expectativa de eficácia].” (BZUNECK, 2000, p. 2).

Esses conceitos foram identificados na pesquisa de Gibson e Dembo (1984 apud BZUNECK, 2000) e denominados como eficácia do ensino (referente à expectativa de resultado) e eficácia pessoal (referente à expectativa de eficácia). Bzuneck (2000) apresenta então diferenças terminológicas presentes nos estudos de autoeficácia dos professores: Para Ashton e colaboradores (1984 apud BZUNECK, 2000), a integração de eficácia do ensino e eficácia pessoal é considerada como *eficácia pessoal no ensino*, enquanto que para Gibson e Dembo (1984 apud BZUNECK, 2000) denomina-se *eficácia do professor*.

A maioria dos autores tem adotado a distinção entre crença de *eficácia pessoal no ensino* e crença de *eficácia do ensino em geral*. Woolfolk e Hoy (1990 apud BZUNECK, 2000) argumentam que esses dois conceitos não correspondem aos conceitos originais de Bandura (1977) de expectativa de resultados e expectativa de eficácia. O conceito de eficácia pessoal no ensino corresponde ao conceito de autoeficácia percebida, no entanto a crença de eficácia do ensino em geral não corresponde à expectativa de resultados.

No que diz respeito à relação da crença de autoeficácia do professor e resultados educacionais, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) apresentam um quadro que sintetiza com exemplos essa relação, a partir das informações presentes na literatura:

Elevada autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Exibe grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos. • É aberto a novas ideias e mais aberto a experimentar métodos novos que atendam às necessidades do estudante. • Atua de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno. • Apresenta maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, mais propenso a melhorar. • Cria clima positivo para a aprendizagem. • Atua persistentemente com aluno que apresente dificuldade. • Promove melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas. • Busca o aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação. • Exibe entusiasmo, compromisso e realização diante da docência.
Baixa autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos. • Enfatiza o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem.

Quadro 2 – Exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula.

Fonte: Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p. 154). Sem modificações.

Bandura (1986) resume as consequências das crenças de eficácia nos professores: a) faz com que os professores estabeleçam metas para si próprio, buscam maiores desafios; b) interfere no grau de esforço que os professores investirão nas tarefas; c) interfere no grau de persistência, mesmo frente às dificuldades de percurso; d) influi na forma como o professor reagirá frente aos fracassos eventuais da profissão.

A partir da demonstração de diversos estudos realizados com professores acerca de sua crença de autoeficácia, Bzuneck (2000) demonstra as implicações desta crença para a prática educativa, que condiz com os exemplos apresentados no quadro 2. De maneira geral, altas crenças de autoeficácia de professores: estão relacionadas com um desempenho melhor dos alunos; refletem na autoeficácia dos alunos, o que interfere em sua motivação; e faz com que o professor adote estratégias mais adequadas para atuar no processo de aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa realizada por Bzuneck (1996) com professores de 1ª a 4ª séries, o autor verificou que as professoras mais velhas e com mais tempo de trabalho apresentaram índices menores de crença de eficácia no ensino em geral, o que não aconteceu com os índices de crenças de autoeficácia. Outro estudo relevante e que pode ser relacionado à identidade profissional dos professores foi o de Chester e Beaudin (1995 apud BZUNECK, 2000). Este estudo descobriu que os professores que começaram a exercer a profissão docente com mais idade, após terem exercido outras profissões, apresentavam maior senso de compromisso, mais interesse pelo trabalho e maiores crenças de autoeficácia quando comparados aos mais jovens. Essas características dos professores com mais idade podem ser comparadas às características da identidade profissional: quanto mais me identifico com minha profissão, maior o meu comprometimento com minha carreira e com meu trabalho (maior senso de compromisso e interesse), e talvez, maior a minha crença de autoeficácia. Além disso, pode-se pensar que, a escolha pela profissão docente dos professores que começaram a exercer a profissão com mais idade e após terem exercido outras profissões foi baseada em mais critérios do que a escolha profissional dos mais jovens. Desta forma, a identidade profissional dos professores que escolheram a profissão docente com mais idade está mais fortalecida, justamente por terem feito uma escolha mais criteriosa.

Esse capítulo buscou explorar os aspectos da autoeficácia que serão relevantes para a análise dos dados da pesquisa. Procurou apresentar também, características desse constructo que podem se relacionar com a identidade profissional. No capítulo seguinte, será explorado o conceito identidade profissional, com o foco na profissão docente.

3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE

3.2.1 A identidade profissional

Para que seja possível compreender o que se entende por identidade profissional, é necessário primeiramente apresentar o conceito de identidade de maneira geral. Este conceito aparentemente simples é estudado frequentemente na Psicologia Social, isto porque trata-se de um fenômeno complexo que merece ser compreendido em sua complexidade.

Para se conhecer a identidade de alguém é preciso não apenas saber o que esta pessoa responde à pergunta “Quem é você?”, mas também investigar como ela é “vista” pelas pessoas de sua relação. Trata-se, portanto, de um conceito que envolve tanto o auto-reconhecimento como também o reconhecimento dos outros. “Não é uma simples imagem mental de mim-mesmo, pois ela se configurou na relação com outrem que também me identifica como idêntico a mim-mesmo.” (CIAMPA, 2007, p. 69).

Desta forma, é importante considerar o contexto social e a historicidade em que a identidade foi e é construída a cada momento em um processo contínuo (LUNA; BAPTISTA, 2001). Quando um bebê nasce, ele nasce inserido em um grupo social, em uma família repleta de representações prévias para este bebê – já é representado como “filho” de alguém. Com o tempo, o indivíduo assimila essa representação e se percebe como filho naquela família. A estas representações prévias Ciampa (2007, p. 66) deu o nome de identidades pressupostas, que são repostas a cada relação que “confirme” essas identidades. A cada confirmação, reposição de identidade pressuposta, essa identidade “é vista como *dada* – e não como *se dando* num processo contínuo de identificação. É como se uma vez identificada a pessoa, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto.” No entanto, o processo de construção da identidade é contínuo. Pode-se dizer que uma identidade pressuposta tem dois “caminhos”: a reposição desta identidade – a repetição do que era esperado; e a superação – criação de algo diferente do esperado.

A partir dessas considerações, é possível refletir então que, em cada relação que estabeleço, em cada grupo social que me encontro, manifesto uma parte de mim. Essas identidades, que são continuamente repostas ou superadas nas relações constituem a minha identidade. No entanto, ao manifestar uma parte de mim, ou uma identidade minha, não deixo de exercer meus outros papéis. Nas palavras de Ciampa (2007, p. 67),

Meu filho não me vê apenas como pai, nem meu pai apenas me vê como filho; nem eu compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas sim como *representante* de mim, com todas minhas determinações que me tornam um indivíduo concreto. Desta forma, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas.

Sendo assim, ao se falar da identidade profissional não se está ignorando a existência e a influência das outras representações do sujeito. O trabalho possibilita que o homem transforme suas condições de existência e, para que a identidade se desenvolva, são necessárias condições objetivas e subjetivas: É na “práxis, que é a unidade da subjetividade e

da objetividade, que o homem se produz a si mesmo e concretiza sua identidade. O devir humano é o homem ao se concretizar.” (CIAMPA, 1987, p. 201). De acordo com Maria da Graça Corrêa Jacques, é através do trabalho que o homem cria condições para sua existência e se realiza neste e por este projeto.

A identidade profissional de alguém é compreendida como a auto-percepção da própria pessoa e a percepção que os outros têm acerca de suas atividades profissionais. Para que exista uma identidade profissional é necessário, sobretudo, que o trabalho tenha um significado para quem o realiza. (LUNA, 2005).

No estudo de caso apresentado por Santos e Santos (1993), as autoras apresentam os componentes básicos que estruturam e mantêm a identidade de alguém, são eles: as experiências de reconhecimento, de valorização pessoal e de poder. Esses componentes apresentados pelas autoras como estruturantes e mantenedores da identidade podem ser pensados e correlacionados com as crenças de autoeficácia de uma pessoa, que é entendida como a percepção de alguém acerca de suas capacidades relacionadas a uma atividade específica – neste caso, a atividade profissional. De acordo com as autoras, se esse contexto profissional não permitir que a pessoa tenha as experiências de reconhecimento, de valorização pessoal e de poder, esta irá investir na família como a única fonte de tais sentimentos, para tentar se manter enquanto sujeito. Apresenta-se, portanto, a importância de investir nas crenças de autoeficácia relacionadas às atividades profissionais de uma pessoa, a fim de construir e manter sua identidade profissional e pessoal.

Nossa identidade é também, e antes de tudo, uma identidade objetiva, situada em um determinado lugar num contexto social, contendo características materiais e espirituais. Isso implica uma relação entre identidade pelos outros (identidade objetivamente atribuída) e auto-identificação (identidade subjetivamente apropriada), pois também **não basta que os outros me identifiquem, me vejam e me dêem atributos, mas, sim, que eu me veja com eles.** (LUNA; BAPTISTA, 2001, p. 46, grifo nosso).

A partir dessa afirmação de Luna e Baptista (2001), se pode identificar uma relação entre a “parte subjetiva” da identidade e o senso de autoeficácia de alguém, que por si só já se caracteriza como um fenômeno subjetivo. Para que uma identidade profissional seja constituída é necessário, além da identificação dos outros, que a pessoa se identifique com determinadas características profissionais, assim como a crença de autoeficácia diz respeito à percepção que a pessoa tem sobre suas capacidades de realizar as atividades de sua profissão.

De maneira geral, a identidade profissional é uma característica que está em processo contínuo de construção. Uma pessoa se “torna” professor a partir de determinada formação;

essa identidade pressuposta vai sendo repostada com as relações que mantém essa identidade e com a forma com que a pessoa percebe os reconhecimentos de outrem sobre sua identidade de professor.

3.2.1.1 Comprometimento com a carreira

O comprometimento que o profissional tem com a sua carreira é um fator que compõe sua identidade profissional, tendo em vista que a pessoa pode se comprometer mais ou menos com sua carreira e de diferentes formas, de acordo com a intensidade com que se identifica com sua profissão.

O comprometimento de um profissional pode ser referente a diferentes objetos sociais. Os objetos sociais mais estudados são os vínculos do trabalhador com a organização, com a sua profissão/carreira e com o sindicato (SIQUEIRA; JÚNIOR, 2004). Nesta pesquisa, o comprometimento estudado diz respeito ao vínculo do trabalhador com sua profissão/carreira.

O profissional pode se comprometer de diferentes formas com a sua carreira. De acordo com Siqueira e Júnior (2004), existem três concepções/formas mais aceitas e investigadas sobre comprometimento, a saber: afetiva, calculativa/instrumental e normativa.

O comprometimento afetivo sustenta-se na base psicológica afetiva, enquanto que o comprometimento calculativo/instrumental e normativo têm base psicológica cognitiva. A base afetiva ampara-se na concepção de atitude e nas teorias psicológicas sobre ligações afetivas; entende que o indivíduo “desenvolve uma forte identificação com a organização e nutre por ela sentimentos e afetos positivos ou negativos.” (SIQUEIRA; JÚNIOR, 2004, p. 314). Já a base cognitiva de comprometimento está inserida em concepções sociológicas e cognitivistas sobre crenças que são desenvolvidas por trabalhadores sobre suas relações com a organização.

Na perspectiva afetiva, o trabalhador permanece na organização, pois se sente leal a ela, tem o desejo de permanecer e de empregar esforços a favor da organização. Desta forma, o indivíduo se identifica com a organização e com seus objetivos (MOWDAY; PORTER; STEERS, 1982 apud BASTOS, 1993). No caso do comprometimento com a carreira, entende-se que nesta forma de comprometimento, o profissional permanece e investe na profissão por se identificar e gostar dela.

No modelo calculativo/instrumental, em síntese elaborada por Bastos (1993, p. 56), o comprometimento organizacional seria “[...] um mecanismo psicossocial cujos elementos *side-bets* ou conseqüências de ações pré-vias (recompensas e custos) que impõem limites ou restringem ações futuras.” Ou seja, o trabalhador permanece na organização em função dos altos custos que teria caso saísse dela, já que fez diversos investimentos, como por exemplo, desenvolvimento de habilidades. Remetendo-se ao comprometimento com a profissão, o profissional permanece em sua carreira, pois precisa dela e teria um custo alto caso quisesse mudar de profissão.

O comprometimento normativo, por sua vez, é entendido como sendo o conjunto de pressões normativas produzidas pela cultura da organização, que são internalizadas pelo sujeito e faz com que ele se comporte de acordo com os objetivos e interesses organizacionais. Essa concepção aborda, através do conceito de cultura organizacional, o plano organizacional e, com a compreensão de motivação e comportamento, o plano individual. (BASTOS, 1993). Nesta forma de se comprometer, o profissional se envolveria com sua carreira em função, principalmente os valores e normas referentes a uma carreira profissional condizem com seus valores e normas pessoais. Abandonar ou trocar de profissão significaria ir contra seus valores e crenças.

A partir de pesquisas realizadas, alguns padrões distintos de comprometimento foram encontrados. Bastos e Borges-Andrade (1995) verificaram oito padrões de comprometimento relacionados aos três focos (organização, sindicato e carreira/profissão): anti-sindicato, que compreende o trabalhador comprometido positivamente com sua profissão e com a organização que trabalha, e negativamente com o sindicato; sindicalista, padrão este em que os empregados estão moderadamente comprometidos de maneira negativa com a profissão e com a organização, e moderadamente comprometidos de forma positiva com o sindicato; o terceiro padrão identificado denomina-se profissional, envolve os profissionais fortemente comprometidos com sua profissão e moderadamente comprometidos negativamente com a organização e com o sindicato; o grupo intitulado profissional sindicalista compreende os trabalhadores envolvidos positivamente com a profissão e com o sindicato e negativamente com a organização que trabalham; descomprometido, abrange os empregados com níveis negativos de comprometimento com os três focos; comprometido, que, inversamente ao descomprometido, refere-se aos trabalhadores comprometidos positivamente aos três focos; localista, diz respeito aos funcionários que estão comprometidos suavemente com a organização e descomprometidos com a profissão e com o sindicato; e descomprometido com

a carreira, este grupo se compromete positivamente com a organização e com o sindicato e negativamente com a profissão que exerce.

No que se refere à comparação dos compromissos com a carreira/profissão e com a organização, Bastos (2000) identificou quatro padrões, a saber: duplo compromisso, quando o indivíduo apresenta altos níveis de comprometimento tanto com a profissão/carreira como com a organização que trabalha; duplo descompromisso, quando os dois níveis de comprometimento (com a profissão/carreira e com a organização) são baixos; unilateral com a organização, diz respeito ao comprometimento mais alto com a organização do que com a profissão/carreira; e unilateral com a profissão, unilateral com a profissão, quando o nível de comprometimento com profissão é mais alto do que com a organização.

Sendo assim, para compreender a identidade profissional dos professores do ensino médio é importante investigar como eles se comprometem ou não com sua carreira. Para isso, além dos tipos de comprometimento apontados acima, é importante verificar como os professores se comprometem com sua profissão, ou seja, se fazem algum tipo de investimento como participar de cursos e/ou congressos, se fazem um planejamento de aula, dentre outros fatores que demonstram seu comprometimento com a carreira profissional.

3.2.2 Profissão docente

Textos recentes relacionados às condições da profissão docente podem ser encontrados com facilidade na literatura sobre educação (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; OLIVEIRA, 2004; LÜDKE; BOING, 2004; BRAGAGNOLO, 2003). Esse fato decorre principalmente das mudanças que a profissão em questão tem sofrido, ou sofreu, a partir das reformas educacionais nas últimas décadas.

Um aspecto enfatizado principalmente nos artigos de Oliveira (2004) e de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) diz respeito às atividades incorporadas ao trabalho do professor. O docente além de ensinar, precisa participar da gestão e do planejamento escolar, o que envolve a discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho do professor não se limita mais à sala de aula; cabe a este profissional também mediar as relações da escola com a comunidade e com a família de seus alunos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, as funções do professor presentes no Artigo 13º são:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

De acordo com Oliveira (2004), o professor precisa responder às exigências provenientes das variadas funções que a escola pública assume que estão além de sua formação. “Tais exigências [são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras] contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de **perda de identidade profissional**, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.” (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p. 3, grifo nosso). Esta afirmação pode ser remetida a esta pesquisa: os professores não se percebem capazes de exercer tais funções (baixa crença de autoeficácia) e por isso “perdem” sua identidade profissional.

Lüdke e Boing (2004) propõem uma discussão acerca dos caminhos da profissão e da profissionalidade docentes, tomando como base o conceito de profissão. Os autores apontam para a diferença do impacto das novas tecnologias na escola e em outros contextos empresariais. O incremento tecnológico nas empresas acaba gerando mais desemprego, uma vez que, diminuem os postos de trabalho. Nas escolas o desenvolvimento tecnológico tem pouco impacto na redução de mão-de-obra, inclusive tem levado à criação de novos postos de trabalho, o que não significa que estejam valorizando a profissão docente.

Vale acrescentar neste subcapítulo a concepção de conhecimento tácito do educador exposto por Bruce Torff (1999). O conhecimento tácito diz respeito àquele conhecimento que não é adquirido na formação acadêmica formal, nas disciplinas, mas sim o conhecimento tido como “intuitivo”. Não cabe explorar aqui as discussões apresentadas pelo autor, no entanto se pode pensar que parte deste conhecimento tácito pode ter sido adquirida da mesma forma como as crenças de autoeficácia se desenvolvem. Além disso, este conhecimento pode reforçar e fortalecer as crenças de autoeficácia relacionadas às formas de educar.

De maneira geral, buscou-se apresentar as condições atuais do trabalho docente. Entende-se a partir dessas considerações que o trabalho que há 30 ou 40 anos era valorizado, inclusive em termos de remuneração, hoje vivencia um período de precarização e desprofissionalização. Neste contexto, a identidade profissional e as crenças de autoeficácia

dos professores sofrem interferência, muitas vezes negativa, desta realidade o que, conseqüentemente, interfere no exercício de sua profissão.

3.2.3 A identidade profissional do professor

Tendo em vista a importância da identidade profissional para o exercício de uma profissão, diversos autores procuram compreender as características da identidade profissional de determinadas profissões, bem como a forma como essas características se desenvolvem. Serão apresentadas brevemente duas pesquisas que deram enfoque à identidade profissional docente, a fim de colaborar com a análise e discussão dos dados desta pesquisa.

Silva (2006), em sua dissertação de mestrado, buscou compreender dentre outros fatores, como está a identidade profissional de 12 professores do II Ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). A partir de entrevistas semi-estruturadas, a autora constatou que a identidade profissional destes docentes encontra-se “confusa”. De acordo com a autora, essa confusão diz respeito à relação entre as tarefas diversificadas que o professor tem exercido e as tarefas que são inerentes à profissão docente. Os sujeitos da pesquisa questionam se as tarefas que desempenham são realmente atividades de professores, o que acaba por abalar sua identidade profissional.

A investigação de Marinho (2008, p. 8) demonstrou uma diferença nas marcas identitárias de professores das séries finais do ensino fundamental e das séries iniciais.

Enquanto os professores das séries finais são fortemente marcados por uma orientação disciplinar, presente tanto em sua formação quanto em sua atuação profissional, os professores das séries iniciais têm suas marcas identitárias constituídas e expressas a partir de experiências vividas nos espaços de formação, socialização e atuação profissional.

Outro fator apontado pela autora a ser considerado nesta pesquisa relaciona-se a como os professores pesquisados consideraram seu processo de “ser docente”. A maioria deles destacou o papel desempenhado por antigos mestres na construção de sua maneira de ser professor. Uma das formas de desenvolvimento das crenças de autoeficácia refere-se à experiência vicária, ou seja, pode-se pensar esse papel desempenhado por seus mestres, apontado pelos sujeitos da pesquisa, como sendo uma experiência vicária que contribuiu para a sua percepção acerca de sua forma de ser professor.

A partir destas e outras pesquisas no campo da identidade profissional docente, é possível compreender que o processo de construção deste fenômeno é complexo e envolve diversos fatores: condições de trabalho; relações com alunos e com colegas de trabalho; formação profissional; sistema educacional brasileiro; dentre outros. Para que este fenômeno seja compreendido, concomitante à autoeficácia docente, faz-se necessário levar em consideração todos esses fatores.

Portanto, pretendeu-se, neste estudo, identificar relações entre as características da identidade profissional e das crenças de autoeficácia de professores do ensino médio, considerando os aspectos constituintes da identidade profissional e as fontes de desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Pode-se perceber que o caráter subjetivo da identidade profissional – a percepção do sujeito com relação a como é visto pelos outros e como se vê – pode estar relacionado com o constructo do senso de autoeficácia, que é em si um fenômeno subjetivo e diz respeito à percepção da pessoa sobre sua capacidade em realizar determinada atividade.

4 MÉTODO

4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

O delineamento desta pesquisa consiste em um estudo de caso por trazer dados aprofundados de oito professores do ensino médio que possibilitaram estabelecer a relação entre a crença de autoeficácia e a identidade profissional destes. O estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” (GIL, 1991, p. 54).

Quanto ao objetivo da pesquisa, trata-se de um estudo exploratório que visou explicitar o fenômeno estudado e construir hipóteses relacionadas a ele. Segundo Gil (1991), este tipo de pesquisa tem como objetivo principal aprimorar idéias ou descobrir intuições. Desta forma, este estudo procurou levantar hipóteses acerca da relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional dos professores do ensino médio.

4.2 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram oito professores do ensino médio que trabalham em escolas da região da Grande Florianópolis/SC e que estão exercendo a profissão docente há mais de cinco anos para que fosse possível caracterizar sua identidade profissional com maior riqueza (objetivo c) e identificar suas crenças de autoeficácia relacionadas a suas atividades profissionais (objetivo a). Vale acrescentar que sexo, idade e disciplina que ministra não foram utilizados como critérios de seleção.

Foram selecionados quatro professores de uma escola particular e quatro professores da rede pública de educação, para que fosse possível alcançar objetivo específico “F”, a saber: comparar a relação entre a crença de autoeficácia e a identidade profissional de professores do ensino médio que trabalham em escolas particulares e públicas.

Para que o objetivo geral da pesquisa fosse contemplado com maior exatidão, outro critério utilizado para seleção dos participantes foi o nível de autoeficácia. Em cada escola, foram selecionados os dois professores com autoeficácia mais alta e os dois com autoeficácia

mais baixa, desde que os mesmos respeitassem o critério tempo de atuação como docente (mais de cinco anos). No caso da escola particular selecionada, cinco professores apresentaram níveis iguais de autoeficácia, nesse caso optou-se, a princípio, pelo professor com mais tempo de docência. No entanto, não foi conseguido contato com este professor, sendo assim, selecionou-se o professor com o segundo maior tempo de docência.

O contato com os participantes se deu da seguinte forma: a pesquisadora apresentou a proposta da pesquisa para os responsáveis de cada escola (para o coordenador do ensino médio, no caso da escola particular e, para a diretora adjunta, da escola pública). Após aprovação e autorização destes, iniciou-se a coleta de dados, de acordo com a descrição detalhada apresentada no item 4.3. Cabe acrescentar que todos os professores selecionados e contatados aceitaram e se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.

Escola	Nome Fictício	Matéria	Idade	Sexo	Tempo de docência	Autoeficácia
Pública	Carla	Física	35	F	11 anos	2,08
	Isabela	História	36	F	18 anos	2,17
	Paulo	Educação Física	34	M	5 anos	4,50
	Francisco	Português	53	M	6 anos	4,67
Particular	Priscila	Alemão	45	F	20 anos	2,67
	Ronaldo	Matemática	40	M	20 anos	3,17
	Marcelo	Educação Física	45	M	21 anos	4,08
	Lucas	Física	34	M	11 anos	4,58

Fonte: Elaboração da autora, 2009.

Conforme a tabela acima, participaram da pesquisa três mulheres, sendo duas da escola pública e uma da escola particular, e cinco professores homens, dois da escola pública e três da particular. Estes quatro professores foram selecionados, conforme mencionado, de acordo com o resultado da escala de autoeficácia aplicada – dois professores com maior crença de autoeficácia e dois com menor crença de autoeficácia docente de cada escola.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: uma escala de autoeficácia docente e uma entrevista semi-estruturada. A escala de autoeficácia foi utilizada para alcançar o objetivo específico “a” - identificar a crença de autoeficácia de professores do ensino médio no que se refere às suas atividades laborais e para auxiliar na seleção dos professores participantes. Enquanto que os demais objetivos específicos foram atingidos por meio da entrevista.

Primeiramente, foi aplicada a Escala de Autoeficácia Docente de Woolfolk e Hoy adaptada para o contexto brasileiro e validada por Bzuneck e Guimarães (2003), em todos os professores das duas escolas escolhidas (particular e pública). Esta escala é composta por 20 afirmações relativas à prática docente, sendo que 12 delas mensuram a eficácia pessoal e as demais (oito afirmações) a eficácia no ensino em geral do professor. Vale ressaltar que para este trabalho só foram utilizados os resultados apresentados pelos professores da eficácia pessoal, por ser o foco deste estudo. Desta forma, sempre que for referenciado algum resultado da escala de autoeficácia, ao longo do trabalho, entende-se que se trata do resultado da escala de eficácia pessoal. O instrumento é respondido em uma escala likert de cinco pontos, desde total discordância até inteira concordância (Apêndice A).

Para facilitar a aplicação, foi entregue aos professores um envelope contendo os seguintes documentos: os dados de identificação (Apêndice B) a serem preenchidos; a escala de autoeficácia; e as duas vias do Termo de Consentimento – para o participante e para a pesquisadora (Apêndice C). Além destes documentos, foi colocado um adesivo dentro do envelope para que os participantes pudessem lacrá-lo, após seu preenchimento, para então entregar para o responsável de sua escola, de acordo com a combinação feita anteriormente.

Na escola pública, o envelope foi entregue em mãos pela a pesquisadora para 34 professores, durante o intervalo de aula dos mesmos, nos três períodos de aula (matutino, vespertino e noturno). Foi explicada a proposta da pesquisa, bem como a forma como a escala deveria ser respondida. Solicitou-se que o envelope lacrado fosse devolvido para a diretora adjunta, no prazo de uma semana. Foram recebidas 27 (79,41%) escalas respondidas.

Na escola particular, a pesquisadora realizou a entrega dos envelopes na reunião de conselho de classe, das três séries do ensino médio, que aconteceu no mesmo dia. Desta forma, a apresentação da pesquisa e a explicação da forma de preenchimento da escala foram feitas de maneira coletiva. O prazo estabelecido para a devolução do instrumento também foi

de uma semana. Dos 40 envelopes entregues, foram recebidos 20 (50%), sendo que dois destes não puderam ser utilizados em decorrência do não preenchimento correto do Termo de Consentimento.

A partir dos resultados da Escala de Autoeficácia Docente, foram selecionados quatro professores de cada escola, dois com resultado mais baixo de autoeficácia docente e dois com resultado mais alto, para a realização de uma entrevista semi-estruturada cujo roteiro encontra-se no apêndice D deste trabalho. As questões contidas no roteiro da entrevista foram elaboradas de acordo com os objetivos específicos do trabalho.

Os professores selecionados foram contatados por telefone e/ou por e-mail, de acordo com os dados informados na identificação. A partir do contato feito, foi agendada uma data para a realização da entrevista, de acordo com a disponibilidade dos professores participantes. Todas as entrevistas aconteceram nos respectivos colégios, nos horários em que os professores não estavam ministrando aula (intervalo de aula, horário de almoço, horários pré-aula ou pós-aula, durante o plantão de atendimento aos pais). Cada entrevista durou aproximadamente 30 minutos. As oito entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, sob consentimento dos participantes (Apêndice E). Foi esclarecido aos participantes que a identidade deles e do colégio seria mantida em sigilo.

4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Primeiramente, foram elaboradas categorias *a posteriori* com base nos objetivos específicos da pesquisa. A análise foi feita por participante, uma vez que se trata de um estudo de caso. Optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo, que de acordo com Caregnato e Mutti (2006, p. 682), na análise de conteúdo “o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. As categorias elaboradas serão apresentadas no capítulo seguinte.

Ao final da análise por participante, foi realizada uma análise global de todos os professores de cada escola, a fim de estabelecer relações entre os professores da mesma escola. Essa análise foi feita com base nas categorias que mais apareceram nos professores daquela escola.

Para que o objetivo de comparar os fenômenos entre professores da rede particular e da rede pública de educação fosse alcançado, foi feita uma análise geral, por meio de análise dos conteúdos que apareceram com os quatro professores da rede particular e com os quatro professores da rede pública.

Vale acrescentar que o resultado quantitativo dado pela escala de autoeficácia foi relacionado ao conteúdo qualitativo presente na entrevista, para compreender a crença de autoeficácia docente dos professores estudados.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como explicitado no método, a escala de autoeficácia foi aplicada em todos os professores das duas escolas, com o objetivo de seleção dos participantes da pesquisa. As tabelas a seguir apresentam os resultados das escalas de autoeficácia de todos os professores que devolveram o instrumento. Os professores destacados foram os selecionados a participar da pesquisa.

Tabela 2 – Resultado da Escala de Autoeficácia Docente dos Professores da Escola Pública

Professor	Matéria	Idade	Sexo	Tempo de docência	Crença de autoeficácia
1	Artes	51	F	25	3,17
2	História	32	M	9	2,75
3	Filosofia	38	M	12	3,27
4	Sociologia	52	F	3	3,00
5	Ed. Física	NI	M	16	3,83
6	Português	43	M	21	4,17
7	Matemática	44	F	12	3,08
8	Inglês	31	M	11	3,83
9	Libras	26	F	3	3,08
10	Ed. Física	34	M	5	4,50
11	Física	NI	M	5	3,25
12	Inglês	32	F	14	4,08
13	Biologia	33	F	13	2,42
14	Português/Inglês	27	F	8	3,25
15	Ciências/Química	47	F	27	2,92
16	Biologia	45	F	18	2,92
17	História	36	F	18	2,17
18	Português/Literatura/Espanhol	40	F	22	4,08
19	Geografia	42	M	15	2,83
20	Matemática	36	M	8	4,08
21	Matemática	52	M	36	3,83
22	Física	35	F	11	2,08
23	Português	53	M	6	4,67
24	Filosofia	50	F	20	3,25
25	Ed. Física	36	M	10	3,83
26	Lin. Portuguesa	26	F	7	3,83
27	Filosofia / Sociologia	35	M	13	3,58

Legenda: NI = Não informado; F = Feminino; M = Masculino
 Fonte: Elaboração da autora, 2009.

A partir da tabela 2, pode-se perceber que o número de professores homens (13 professores) é praticamente o mesmo do número de professoras mulheres (14 professoras). A média de idade destes 25 professores – porque dois deles não informaram sua idade - é de 39 anos, sendo que apenas três deles têm menos de 30 anos. Observa-se que os professores têm em média 14 anos de docência. Destes, a maioria (18 professores) tem 10 ou mais anos de docência.

No que se refere à crença de autoeficácia dos professores da escola pública, a média do resultado deste constructo é 3,40, o que significa um valor acima do valor médio (3). Identifica-se que 20 professores têm crença de autoeficácia acima desse valor médio. Dos sete professores com crenças de autoeficácia abaixo de 3, cinco são mulheres.

Desta forma, foram selecionados quatro professores, sendo duas mulheres e dois homens. As duas professoras foram as que obtiveram crenças mais baixas de autoeficácia (2,08 e 2,17) e os dois professores apresentaram maior crença de autoeficácia (4,50 e 4,67) dentre os professores desta escola.

Tabela 3 – Resultado da Escala de Autoeficácia Docente dos Professores da Escola Particular

Professor	Matéria	Idade	Sexo	Tempo de docência	Crença de autoeficácia
1	Ciências	42	M	19	4,08
2	Geografia	49	M	26	4,08
3	Lin. Portuguesa	33	F	12	3,67
4	Matemática	44	M	19	3,33
5	Física	39	M	17	3,67
6	Física	34	M	11	4,58
7	Matemática	52	F	30	3,42
8	Matemática	40	M	20	3,17
9	F.H.C. / Orient. Convivência	47	M	19	3,50
10	Educação Física/Treinamento	45	M	21	4,08
11	Inglês	45	F	19	3,67
12	Filosofia	39	M	19	4,08
13	Espanhol	48	M	15	4,08
14	Sociologia	37	M	18	3,83
15	Alemão	45	F	20	2,67
16	Geografia	38	M	15	3,83
17	Química	NI	F	19	3,75
18	Filosofia	45	M	22	3,58

Legenda: NI = Não informado; F = Feminino; M = Masculino

Fonte: Elaboração da autora, 2009.

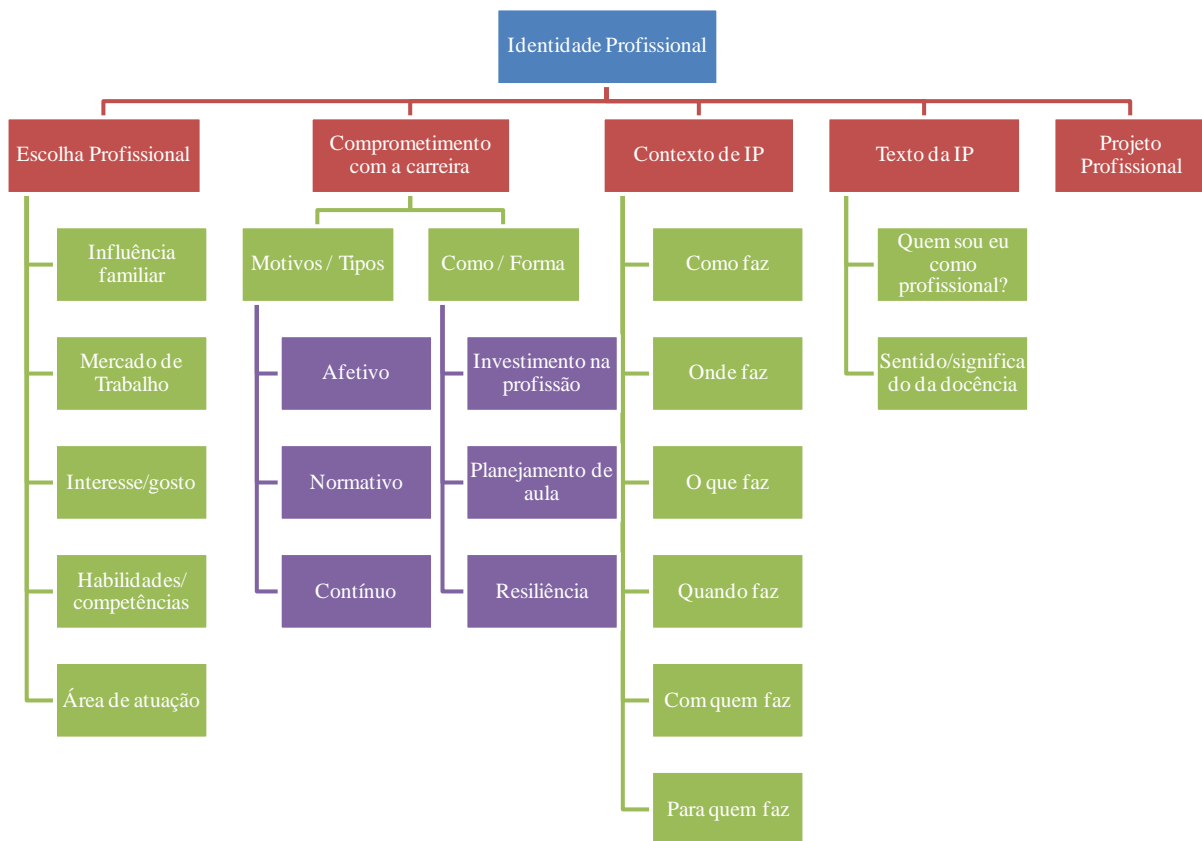
De acordo com a Tabela 3, a maioria dos professores da escola particular estudada são homens (13 professores e cinco professoras). A média de idade de todos os professores dessa escola é 42 anos, ou seja, uma média de idade maior do que a dos professores da escola pública (39 anos). A média do tempo de docência também é mais alta do que a da escola pública, os professores da escola particular têm em média 19 anos de docência, enquanto que os professores da escola pública têm em média 14 anos de docência. Ressalta-se que nenhum destes professores tem menos de 10 anos de docência, como acontece com alguns professores da escola pública.

O resultado médio da crença de autoeficácia dos professores da escola particular (3,73) é mais alto do que o da escola pública (3,40). Apenas uma professora desta escola obteve resultado menor que três na escala de autoeficácia, apresentando 2,67 de senso de autoeficácia docente.

Com relação à escolha dos participantes da pesquisa, selecionou-se os dois professores com crença mais baixa de autoeficácia (2,67 e 3,17), o professor com a crença de autoeficácia mais alta (4,58) e outro professor que teve o segundo resultado mais alto da escala (4,08). Observa-se, no entanto, que mais quatro professores obtiveram esse mesmo resultado de autoeficácia (4,08). Como descrito no método, quando essa situação acontecesse o professor com mais tempo de docência seria o selecionado. Entretanto, não foi conseguido estabelecer contato com o professor 2, de geografia. Desta forma, o segundo professor, dos quatro com crença de autoeficácia 4,08, com maior tempo de docência foi chamado.

Tendo em vista que a presente pesquisa são oito estudos de caso, os resultados serão apresentados e discutidos por sujeito. Primeiramente, serão analisados os professores da escola pública estudada, em seguida, os professores da escola particular e, ao final, será trazida a relação entre os resultados apresentados pelos professores da escola pública e da escola particular.

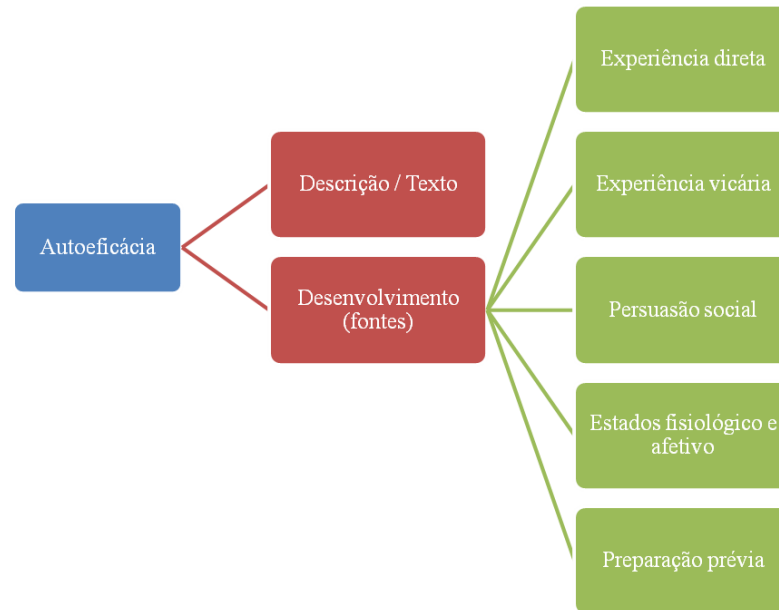
Após uma breve apresentação de quem é aquele professor, os dados serão analisados de acordo com as categorias que foram elaboradas *a posteriori*, relacionando-as com a fundamentação teórica apresentada anteriormente. As categorias foram criadas a partir de dois grandes focos: Autoeficácia e Identidade profissional dos professores estudados. Seguem as categorias e subcategorias advindas desses dois conceitos principais:



Esquema 1 - Categorização Identidade Profissional
 Fonte: Elaboração da autora, 2009.

Um dos aspectos que compõem a identidade profissional de alguém é a resposta à pergunta “Qual a sua profissão?”. Nesta pesquisa, esta resposta contempla parte da categoria **Texto da Identidade Profissional**. Além de dessa resposta, esta categoria contém o significado da docência para o professor presente na categoria *sentido/significado da docência*.

Sabe-se que a identidade não é composta apenas pela resposta a esta pergunta, mas também pelo contexto no qual foi e está sendo construída. Para isso, as categorias **Escolha Profissional**, **Comprometimento com a carreira**, **Contexto da Identidade Profissional** e **Projeto Profissional** buscam compreender os demais aspectos da identidade profissional dos professores do ensino médio.



Esquema 2 - Categorização Autoeficácia
 Fonte: Elaboração da autora, 2009.

O outro conceito que deu origem a este segundo esquema de categorização é autoeficácia. A categoria **Descrição/Texto** da autoeficácia contempla tanto o resultado da Escala de Autoeficácia Docente – que pode variar de 1 a 5, sendo que quanto mais alto o resultado maior é a crença de autoeficácia docente, como o que o professor na entrevista falou sobre sua capacidade para ensinar. A categoria **Desenvolvimento** diz respeito às fontes de desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Ressalta-se que além das quatro principais fontes apresentadas por Bandura (1994), foi acrescentada a categoria *Preparação prévia*, como outra fonte de desenvolvimento das crenças de autoeficácia apontada pelos professores pesquisados. Destaca-se que a *preparação prévia* é entendida como fonte de desenvolvimento da crença de autoeficácia docente a partir da interpretação dos professores acerca dos fatos relacionados a esta categoria (como a realização de cursos, por exemplo), e não pelo fato em si. Ou seja, o próprio professor considerou que determinadas situações (aqui categorizadas como *preparação prévia*) contribuíram para o desenvolvimento de sua crença de autoeficácia docente.

5.1 PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

A partir do resultado da Escala de Autoeficácia Docente, os seguintes professores da escola pública foram selecionados:

Tabela 4 - Caracterização dos professores da escola pública

Nome Fictício	Matéria	Idade	Sexo	Tempo de docência	Autoeficácia docente
Carla	Física	35	F	11 anos	2,08
Isabela	História	36	F	18 anos	2,17
Paulo	Educação Física	34	M	5 anos	4,50
Francisco	Português	53	M	6 anos	4,67

Fonte: Elaboração da autora, 2009.

5.1.1 A professora Carla

Ser professor: é passar o teu conhecimento, compartilhar o teu conhecimento com o aluno e... não sei se... é compartilhar o teu conhecimento com ele. De repente fazer com que ele perceba que ele também tem um conhecimento, não tão grande quanto o teu, mas ele tem um conhecimento que vai aumentar o meu conhecimento.
(CARLA)

Carla tem 35 anos e atua como professora há 11 anos. Concluiu a graduação em Física, em 1999 e a especialização em Interdisciplinariedade, em 2006. Leciona aula de física na escola atual, há quatro anos, para as primeiras e segundas séries do ensino médio. Suas turmas têm em média de 25 a 50 alunos. Atualmente, sua jornada de trabalho na semana é de 40 horas/aula semanais e trabalha apenas na escola estudada. Já lecionou aulas de geografia e de matemática, no início da sua carreira.

Dos professores da escola pública estudada, Carla foi quem obteve o menor resultado da escala de autoeficácia, ou seja, a partir dos resultados quantitativos, Carla é a professora que possui menor crença de autoeficácia docente. Por este motivo, a professora foi convidada a participar da entrevista.

5.1.1.1 A identidade profissional de Carla

A identidade profissional de alguém está em constante processo de construção. Uma pessoa se “torna” professor a partir de determinada formação; essa identidade pressuposta vai sendo reposta com as relações que a mantém e com a forma com que a pessoa percebe os reconhecimentos de outrem sobre sua identidade de professor. Desta forma, para que seja possível compreender a identidade profissional de Carla e dos demais professores serão apresentados os diversos aspectos que foram compondo e compõem suas identidades profissionais, sem desconsiderar sua característica processual e dinâmica.

Um dos fatores da identidade profissional refere-se à percepção do professor acerca de quem ele é profissionalmente. Carla contou que, quando alguém lhe faz a pergunta “Qual a sua profissão?”, responde: “professora e logo em seguida eu digo a minha disciplina. A menos que seja um questionário que só pergunta se é professora, mas, se não, eu coloco professora de física, eu sempre falo isso.” A partir disso, pode-se pensar que a identidade profissional de Carla vem sendo construída e demonstrada com base não só na sua identificação como docente, mas também com a disciplina que leciona – física. Isso foi sendo confirmado e evidenciado, ao longo da entrevista, quando Carla respondia questões sobre sua escolha e trajetória profissional.

A **escolha profissional** é, a princípio, um momento em que a pessoa escolhe a profissão que pretende seguir, seja por meio do ingresso em um curso superior, ou pelo desenvolvimento de alguma atividade profissional. Essa escolha é feita baseada em alguns critérios, de acordo com a realidade de cada um, e sofre influência de certos fatores, tais como o mercado de trabalho, a visão romântica (distorcida ou errônea) da profissão, influência familiar, dentre outros (WHITAKER, 1997). No entanto, a escolha profissional neste trabalho será compreendida como processo e não como um momento específico, tendo em vista que a cada dia, a cada momento, os professores e outros profissionais estão constantemente escolhendo ser aqueles profissionais. A professora Carla evidencia essa constante escolha, quando afirma que escolheu ser professora e justifica da seguinte maneira:

É assim ó... não sei se é esse exatamente o termo, eu acho que é como se fosse aquela cachaça que a gente fala. Eu não sei viver sem dar aula. E isso ficou mais do que provado, agora que eu fiquei um tempo afastada, então quando eu fiquei afastada, eu sentia falta do meu aluno, do dia a dia da escola, da cobrança da direção, da cobrança do aluno “A prova foi corrigida? Quando vai ter prova?”, eu realmente senti falta. Então faz parte da minha vida, eu não consigo viver sem dar aula, eu gosto mesmo.

Observa-se que a professora responde à pergunta sobre porque considera que escolheu ser professora remetendo-se às situações atuais, revelando sua contínua escolha pela profissão docente motivada principalmente por seu interesse e gosto pela profissão.

Carla, ao dialogar com a pesquisadora sobre o início de sua trajetória profissional, demonstrou alguns fatores que contribuíram para ingressar na carreira docente, alguns contraditórios entre si, outros complementares ou sequenciais. Este fato revela a realidade de uma escolha profissional e da construção de uma identidade profissional, que está imersa em um contexto social e histórico (LUNA; BAPTISTA, 2001), onde diversos aspectos precisam ser levados em consideração, tais como: família; condições financeiras; interesse/gosto; mercado de trabalho.

Quando Carla estava no final do ensino fundamental queria ser professora de matemática. Durante o ensino médio este desejo foi sendo substituído por seu interesse pela física, influenciado principalmente por seu professor de física, como descreve Carla:

Quando eu tava na sétima série, eu queria ser professora de matemática, porque eu achava o máximo dar aula de matemática e isso ficou. Quando eu cheguei no ensino médio, um professor de física disse “o que tu gosta não é de matemática, é de física”, aí eu olhei pra ele assim “não to entendendo, pois agora que eu estou conhecendo física, faz um ano, dois”, aí ele disse “é porque na verdade tu gosta de explicar as coisas, o que acontece: tu não aceita só um número jogado”. Aí eu parei e analisei, e aí o professor me convidou para ir no laboratório, na época era na escola técnica, e eu adorei o laboratório. Ele disse “ó vou deixar a chave, tu fica aí e vê o que tu achas”. Eu fiquei... eu cheguei lá uma hora da tarde e quando eu vi já era quase oito da noite, sabe assim... eu não pensei em comida, incrível, foi assim uma coisa bem engraçada. E aí eu percebi “eu acho que é isso mesmo que eu quero”. Porque daí eu comecei a puxar os livros, comecei a ver as experiências, fiquei sozinha assim, uma vez ou outra entrava um professor... e aí eu percebi “acho que é isso mesmo que eu quero”. Aí fiz o vestibular para física, passei e aí me interessei.

É importante ressaltar que a influência exercida por seu professor de física, de acordo com o relato de Carla, não foi decorrente de uma identificação com esse professor ou por querer corresponder às suas expectativas, mas sim por facilitar a relação de Carla com a física, possibilitando que a aluna pudesse conhecer melhor esta ciência. Pode-se pensar inclusive que a “intervenção” do professor de Carla fez com que ela conhecesse de forma mais verdadeira a física e, assim, não escolhesse ou deixasse de escolher física por motivo de desconhecimento ou conhecimento distorcido da profissão, como acontece em muitas situações.

Ao refletir sobre sua escolha pelo curso de física, Carla a princípio diz que entrou na faculdade pensando em ser cientista ou algo parecido. No entanto, ao longo da entrevista, Carla revela que, desde o início da faculdade, já pensava em dar aula para faculdade ou ministrar palestras.

É... mas na verdade, a gente sabe que vai cair para sala de aula. Eu sempre quis dar aula, mas a minha idéia era diferente do que é hoje. Quando eu entrei na faculdade, eu pensava em dar aula talvez para faculdade, talvez pra... palestras, alguma coisa assim. **Talvez era isso que eu pensasse.** [...]. **Talvez eu tenha percebido** “ah vou dar aula”, na faculdade, quando eu entrei, logo em seguida. Quando eu percebi os professores que me mostraram isso... **talvez seja isso.**

A partir da fala de Carla, principalmente das frases destacadas, é possível perceber que os motivos da escolha pelo curso de física não foram pontuais, mas sim processuais. Ressalta-se, portanto, que as escolhas profissionais vão sendo feitas ao longo da trajetória profissional de cada um. A cada nova situação, novas possibilidades vão aparecendo e novas escolhas podem ser feitas, num movimento contínuo de reposição das identidades (CIAMPA, 2007). No caso de Carla, ela primeiramente pensava em ser cientista, ao entrar em contato com seus professores e com a realidade da faculdade em si, um novo cenário foi aberto e novas possibilidades apareceram: ser professora universitária, por exemplo.

No decorrer do seu curso universitário, Carla deparou-se com outra situação que novamente reconfigurou suas possibilidades profissionais: seu pai não poderia continuar financiando seus gastos com a faculdade, o que a levou a dar aulas de geografia e, posteriormente, de matemática:

[...] Eu comecei fazendo bacharelado, aí o meu pai bancava a minha faculdade. Quando ele viu que a coisa era... mesmo sendo uma universidade pública, tinha bastante gasto. Então assim ele não pôde me bancar, aí eu comecei dar aula, comecei dando aula de geografia, que particularmente eu não entendo nada e não gosto muito, mas a oferta foi essa. Em seguida eu comecei a trabalhar dando aula de matemática, fazendo faculdade e meu pai tinha uma empresa. Aí quando eu tava mais ou menos do segundo semestre indo para o terceiro, meu pai disse que não tinha condições de me bancar, e eu não conseguia dar aula, ajudar uma empresa e fazer faculdade. Aí eu tive que largar a escola, né? e ficar com o meu pai na empresa. Aí quando eu fui vendo que as coisas realmente não davam para trabalhar e estudar fazendo bacharelado, eu tive que passar para licenciatura.

Sendo assim, entende-se que Carla iniciou sua carreira de professora de escola por necessidade financeira e depois foi gostando e se identificando com essa profissão.

Tendo em vista que a identidade profissional de alguém é compreendida como a auto-percepção da própria pessoa e a percepção que os outros têm acerca de suas atividades profissionais (CIAMPA, 2007), foi perguntado à Carla e aos outros professores como seus familiares, amigos, colegas de trabalho e alunos os percebem.

Segundo Carla, seus familiares a percebem como uma ótima professora, ou até mesmo como a melhor professora. Na percepção de Carla, seus colegas a vêem “como uma pessoa responsável, divertida, simpática, preocupada com a escola, com eles.” Essa afirmação condiz

com a descrição que faz de si, ao avaliar seu trabalho: “eu acho que eu me dedico, que sou uma professora comprometida, dedicada.”

No que se refere à percepção dos alunos sobre a professora Carla, ela relaciona o que os alunos dizem sobre ela com o que ela considera ser sua função enquanto professora. Carla relata uma fala de uma aluna sobre o que acha dela como professora e, em seguida, relaciona com a sua função:

“professora, a senhora explica de uma maneira que é como se fosse a gente explicando e o outro professor explicava de uma maneira pra outro professor. Então pra gente era muito difícil”. Eu assim “na verdade eu tenho que pegar o conteúdo... é essa a minha função, porque se não vocês vão no computador e vocês estudam, vocês pegam um livro e vocês se viram. Na verdade a minha função é exatamente essa: pegar o conteúdo que pode ser complicado ou não e passar pra linguagem de vocês, e é isso que tento fazer”.

Para que exista uma identidade profissional é necessário, sobretudo, que o trabalho tenha um significado para quem o realiza (LUNA, 2005). Esse significado pôde ser identificado ao longo de toda a entrevista com Carla, pois a professora foi demonstrando o que compreendia ser o trabalho do professor. A resposta à pergunta “O que é ser professor para você?” exemplifica e revela com mais propriedade o sentido do trabalho docente para Carla, como se pode observar na fala a seguir:

É passar o teu conhecimento, compartilhar o teu conhecimento com o aluno e... não sei se... é compartilhar o teu conhecimento com ele. De repente fazer com que ele perceba que ele também tem um conhecimento, não tão grande quanto o teu, mas ele tem um conhecimento que vai aumentar o meu conhecimento.

Outro componente revelador da qualidade da identidade profissional é o **comprometimento do profissional com sua carreira**. Carla demonstrou que se compromete com sua profissão por gostar dela, o que revela o comprometimento do tipo afetivo. (MAGALHÃES, 2008). Além do comprometimento afetivo, também pode ser identificado um comprometimento normativo, no qual Carla se compromete com suas atividades profissionais por uma norma/regra pessoal, como descrita a seguir:

Mas eu acho que, se têm datas pra ser cumpridas, a gente tem que cumprir. E da mesma forma se eu chegar na tua sala, marquei uma prova, e eu marquei prova para aquele dia, eu só vou deixar tu fazeres se tu tiveres uma boa justificativa. Caso contrário, da mesma maneira que eu tenho compromisso com o aluno, ele tem que ter comigo.

A partir da fala de Carla, é possível compreender a forma com que ela se compromete com sua profissão: investindo e realizando suas atividades de trabalho, como se pode perceber por meio dos relatos abaixo:

Na verdade assim ó, no começo da faculdade, eu participava de todos os cursos que eu via pela frente, assim que eu me formei. Então eu não passava de um mês sem fazer um curso, eu fiz muito curso até relacionado a crianças, educação infantil, trabalhando com crianças, coisas desse tipo. Eu fazia muito esses cursos, e também trabalhava com matemática... cursos relacionando matemática na vida da criança, matemática na vida do adolescente, então eu fazia bastante curso. Depois de uns três anos de formada, eu passei a cursos tipo semestral. E agora eu to assim, uma vez por ano, ou seis meses, depende ou semestral ou anual, depende a época assim, né?

Eu gosto do que faço e eu sou comprometida com o que faço. Eu não lembro de um dia eu ter atrasado, por exemplo, um diário. Eu me quebro, mas eu dou um jeito, assim sabe? Eu posso me atrasar... pode vir acontecer e acho que isso não quer dizer que eu não seja comprometida.

A professora Carla acredita que possui as características que considera essencial para exercer a profissão docente, quais sejam: comprometimento e gostar do que faz. Sendo assim infere-se que Carla se identifica fortemente com sua profissão.

Levando em consideração o caráter dinâmico da identidade profissional, é possível compreender a identidade profissional em três momentos: passado, presente e futuro. Visto isso, a categoria escolha profissional representa o passado se atualizando no presente; as categorias comprometimento com a carreira, contexto e texto da identidade profissional representam o presente; e a categoria projeto profissional representa o futuro refletido no presente.

No que se refere ao **projeto profissional** de Carla, a professora imagina que daqui a dez anos ainda estará lecionando. Além disso, Carla, em alguns momentos da entrevista, quando perguntada sobre já ter pensando em abandonar sua profissão e trocar de profissão, reforçou seu interesse em dar aula, mesmo com as dificuldades que encontra:

[Numa conversa com o marido, em um dia que Carla chegou em casa chateada com uma turma] “Olha, mesmo chateada, mesmo milionária, se eu viesse a ser, eu ia continuar dando aula, nem que fosse assim uma vez por semana, duas vezes por semana, mas eu ia continuar dando aula”. Eu não consigo viver fora do colégio.

[Resposta à pergunta: Se você pudesse mudar de profissão, qual você escolheria?] Talvez psicóloga. Eu gostaria de fazer psicologia, é uma coisa que eu gostaria de fazer. Mas eu não sei se eu mudaria de profissão. Eu gostaria na verdade de fazer psicologia dando aula, essa é a minha idéia.

[Resposta à pergunta: E se você fosse milionária, não precisasse trabalhar para ganhar dinheiro?] Eu acho que eu continuaria. Aí provavelmente eu reduziria minha carga horária, é o que provavelmente eu faria, tipo 10 horas, para ter contato com a escola e aí eu acho que eu faria psicologia. E daí eu teria tempo para me dedicar... acho que é isso que eu faria.

A partir dessas afirmações e da perspectiva profissional que Carla tem, pode-se compreender sua identidade profissional como bem estabelecida. Percebe-se, diferentemente do que foi apontado por algumas pesquisas (SILVA, 2006; GALINDO, 2004), que, mesmo com as dificuldades encontradas na profissão, a identidade profissional de Carla não está “abalada”.

5.1.1.2 A crença de autoeficácia docente de Carla

Nesta pesquisa, a crença de autoeficácia foi mensurada de duas formas: quantitativamente, com a escala; e qualitativamente, com a entrevista. Desta forma, o Texto/Descrição da autoeficácia constituirá não somente o resultado da escala, mas também o que os professores falaram sobre sua capacidade de ensinar.

Carla foi a professora que apresentou o resultado mais baixo de **crença de autoeficácia** (2,08), o que significaria dizer que, dos professores estudados, a professora Carla é quem se percebe menos capaz de ensinar. No entanto, essa afirmação não condiz com o relato de Carla na entrevista: “[Resposta à pergunta: Se eu te perguntar, você se considera capaz de ensinar? Numa escala de 0 a 10]. Sim... eu acho que um 8, 8,5. Eu me acho bem capaz.”

Este fato pode ser compreendido de, pelo menos, duas formas: ou a escala não mede o que se propõe a medir; ou o que Carla diz não condiz com sua crença sobre sua capacidade de ensinar. Essa discrepância pode ter acontecido em decorrência das diferentes formas de se compreender uma palavra e ou expressão. Por exemplo, “com toda certeza” para alguns pode significar 100% de certeza ou 0% de dúvidas e para outros pode significar “muita certeza” ou mais de 50% de certeza. Então, em uma afirmação como a seguinte: “Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente”, podem haver diferentes formas de interpretação.

Ao buscar compreender o **desenvolvimento da crença de autoeficácia** docente de Carla, levou-se em consideração sua descrição sobre sua capacidade de ensinar. A partir de suas respostas foi possível identificar que a principal fonte de desenvolvimento da crença de autoeficácia de Carla foi a experiência direta, ou seja, para a professora o que mais a faz acreditar e se sentir segura hoje em dar uma boa aula são suas experiências anteriores:

[...] no começo tu tens uma sede de saber muito grande, mas tu tem uma insegurança que talvez seja maior. E aí a medida dos anos, essa tua insegurança vai sumindo. Toda vez que eu vou dar a primeira aula numa turma, eu fico nervosa, isso é... o friozinho na barriga é tradicional, trivial. Mas os anos fazem com que eu me sinta segura, que eu tenha mais condições de dar aula, até porque daí eu consigo aumentar o leque da explicação, porque daí tu vai acrescentando novas experiências, novos assuntos pra aquele conteúdo.

Pode-se pensar ainda que não basta ter experiências, mas sim experiências que foram interpretadas por Carla como bem sucedidas. Ou seja, a experiência direta é apenas um fator que influencia a forma como as informações serão processadas cognitivamente e, posteriormente, como afetará a auto-avaliação do indivíduo. Desta forma, algumas pessoas podem ter um sentido baixo de eficácia e, mesmo depois de obterem sucesso e alcançarem objetivos com suas ações, podem continuar a duvidar de sua eficácia e suas crenças não sofrerem modificações. (PAJARES; OLAZ, 2008).

Outra fonte de desenvolvimento da crença de autoeficácia de Carla foi a Preparação Prévia. Esta fonte não foi trazida pela Teoria da Autoeficácia como uma das principais fontes, mas foi identificada nesta pesquisa. Refere-se a toda preparação, em termos de cursos ou estudos, que o professor fez e que o faz se sentir mais seguro e mais capaz de dar uma boa aula. Segue o relato de Carla que demonstra essa afirmação:

À medida que os anos vão passando, tu também vai estudando mais, né? Porque quando tu sai da faculdade, tu sai seca, só com aquele conteúdo. Aí assim que tu sai, tu começa a fazer vários cursos, tu aprende com outros colegas, e isso vai aumentando a sua capacidade. [...].

De maneira geral, apesar do resultado baixo de autoeficácia, na entrevista a professora Carla demonstra que se sente capaz de ensinar seus alunos com eficácia. Foi identificada também que, para ela, a principal fonte de desenvolvimento de sua crença de autoeficácia é a experiência direta.

5.1.1.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Carla

No decorrer na análise da identidade profissional de Carla, identificam-se alguns pontos que se relacionam com a crença de autoeficácia docente. Carla, ao se descrever como uma professora comprometida e dedicada, demonstra que se percebe desta forma também pela avaliação positiva que recebe dos outros significativos em sua vida, como sua família, seus

colegas de trabalho e seus alunos. Pode-se inferir então que a persuasão social positiva, além de interferir na crença de autoeficácia de Carla, também reforça sua identidade profissional.

Carla, ao responder a pergunta “O que é ser professor para você”, expõe o sentido que a profissão docente tem para ela:

É passar o teu conhecimento, compartilhar o teu conhecimento com o aluno e... não sei se... é compartilhar o teu conhecimento com ele. De repente fazer com que ele perceba que ele também tem um conhecimento, não tão grande quanto o teu, mas ele tem um conhecimento que vai aumentar o **meu** conhecimento.

Embora a pergunta seja sobre professores de maneira geral, ela responde falando dela (“vai aumentar o meu conhecimento”) e demonstrando que se percebe conseguindo ensinar, o que nos remete ao conceito de experiência direta. Entende-se, desta forma, que a fonte de desenvolvimento da autoeficácia *experiência direta*, contribui para o significado do trabalho docente para Carla e, conseqüentemente, para a sua identidade profissional.

Com relação ao seu comprometimento com a profissão, elemento significativo para a compreensão da identidade profissional de alguém, Carla expressa que investe em cursos relacionados à educação infantil para aprender a trabalhar com criança:

É porque na verdade assim, é que eu gosto bastante do ensino... na verdade eu gosto mas eu **não sei trabalhar com criança**. E na época que eu trabalhava numa escola, onde eles pediram para que eu ensinasse física a crianças de quarta série e **eu não me sentia segura pra lidar com eles**, porque a nossa linguagem ela é um pouco mais complicada para lecionar física assim com eles. **Então eu acabava tendo assim nesses cursos, para que eu começasse a entender o dia a dia da criança, pra tentar achar uma linguagem pra poder ensinar.**

A partir desse relato, compreende-se que as subcategorias *investimento na profissão*, da categoria comprometimento com a carreira, e *preparação prévia*, da categoria fontes de desenvolvimento da autoeficácia, estão diretamente relacionadas, no caso de Carla. O investimento que Carla faz na sua profissão demonstra seu engajamento com a mesma, reforçando sua identidade profissional, e faz com que se sinta mais capaz de ensinar (aumento da crença de autoeficácia).

De maneira geral, a relação entre os dois fenômenos focos desse estudo na professora Carla acontece de forma circular e direta. Ou seja, Carla se sente capaz de ensinar de forma eficaz, o que faz com que se identifique mais com sua profissão, assim como, por identificar-se com sua profissão, se percebe capaz de ensinar.

5.1.2 A professora Isabela

Ser professora é lidar com as diferenças, é enfrentar o medo, os desafios, é amar, é sofrer. É tudo isso assim... é muito bom. Ser professor eu acho que é uma das profissões que... pena que está muito desvalorizada, mas é uma profissão que engloba, nossa... tudo, muita coisa. É muito bom ser professora, mesmo diante da realidade que a gente tá vivendo hoje, que é uma realidade bem difícil, de desvalorização da profissão, dos alunos... da sociedade de maneira geral, principalmente os alunos que não sabem muito bem o que querem, que às vezes não respeitam os professores. Mas é se comprometer, sabe? é pensar no outro... é muito bom. (ISABELA)

Isabela é uma jovem professora de história que tem 36 anos de idade. Apesar de sua pouca idade, trabalha como professora há 18 anos. Antes de ser professora trabalhou com comércio, mas desde que finalizou o magistério no ensino médio, com 18 anos, nunca mais foi para outra área. Isabela concluiu duas graduações: de História, em 1997, e de Pedagogia, em 2004. Em 1999, terminou uma especialização em História Social e, atualmente, está concluindo seu mestrado em Educação.

Durante o período da faculdade de história, Isabela trabalhava com educação infantil, pois naquela época ainda não era necessária graduação em pedagogia. Já trabalhou em direção e secretaria de colégios, mas diz se sentir “desfocada” quando está nesses cargos, porque não sabe fazer isso. Hoje continua trabalhando com educação infantil, além dos ensinamentos fundamental e médio. Sua carga horária é de 50 horas/aula por semana e se dedica exclusivamente para a docência. Trabalha há três anos na escola que foi feita a pesquisa com todas as séries do ensino médio. Sua turmas têm em média 35 a 50 alunos cada.

5.1.2.1 A identidade profissional de Isabela

Isabela apontou alguns fatores que contribuíram para a sua **escolha profissional pela docência**. Apesar de ninguém da sua família ou do seu convívio enquanto jovem exercer a profissão docente, Isabela contou que desde pequena sua mãe falava que ela queria ser professora:

Ninguém na minha família, ninguém. Minha mãe era funcionária pública, trabalhava como telefonista, meu pai trabalhava na construção civil. A maioria da família da

minha mãe é... as mulheres eram donas de casa e os homens é que saiam para trabalhar, mas nenhum deles na área do magistério e a do meu pai também, muito menos. Mas eu, desde criança, tinha lá um quadro de bonequinho lá, que era um leãozinho, e eu sempre dava aula pras minhas amiguinhas, pra minha irmã e pras minhas amiguinhas da vizinhança. Então desde aquela época a mãe já fala, até hoje ela fala, que eu dizia que eu queria ser professora. Então eu não sei... claro que essa questão a gente não acredita de ter no sangue, mas já alguma coisa já naquela época, não sei se os meus professores já me... depois né do jardim e tal, de alguma forma contribuíram pra isso, né? Mas já era algo da minha infância já.

No que se refere a este interesse em ser professora, que Isabela traz como algo que tem desde a infância e não consegue explicar o porquê, Coutinho (1993, p. 118) discute esse fator, muitas vezes identificado como vocação, como potencialidades que podem ou não ser expressas de acordo com suas possibilidades, sendo que essas potencialidades se constroem nas relações sociais. Nesse sentido, o autor compreende que “o sujeito é o que faz, sendo determinado por aquilo que ele pode ser a partir de uma subjetividade construída nas suas relações objetivas com o mundo. Entendo aqui subjetividade como o ‘mundo interno’ produzido ativamente pelo sujeito a partir de suas interações com o ‘mundo externo’.”

Outra reflexão que pode ser feita a partir da fala de Isabela sobre a relação de sua família com sua escolha profissional, diz respeito à forma como os pais podem criar expectativas sobre seus filhos: desejar que eles sigam, dêem continuidade à sua história profissional; ou desejar que eles realizem projetos que não puderam realizar.

No processo de socialização, a criança seleciona os traços familiares na interação com seus antecedentes e os integra diferentemente na construção da sua personalidade. Não pode modificar os dados recebidos, mas pode utilizá-los de forma contrastante e, enquanto uma criança se identifica com uma característica, outra se defende dessa identidade. A história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os jovens têm de si mesmos, assim como para a compreensão das suas aptidões. (LUCCHIARI, 1997 apud SANTOS, 2005, p. 59).

Desta forma, apesar de não conhecer a relação dos pais de Isabela com suas carreiras profissionais, ou não-carreiras profissionais, pode-se supor, a partir de sua fala, que Isabela realizou um projeto profissional que não pode ser realizado anteriormente, tendo em vista que em sua família as mulheres não trabalhavam. Pode-se pensar ainda, que sua mãe a influenciou para que esse contraste acontecesse, quando conta que até hoje sua mãe diz que Isabela sempre quis ser professora e também quando fala que seus familiares sempre a elogiam e a consideram uma ótima professora.

Além desses motivos, Isabela também começou a dar aula por uma questão de oportunidade e interesse financeiro. Segundo ela, escolheu ser professora por que

Primeiro, eu vou ser bem sincera, quando eu era criança eu gostava, que eu disse que eu gostava de dar aula. Depois foi uma questão econômica, eu tinha recém feito... na verdade eu ia completar 18 anos e eu queria começar a trabalhar. Naquela época, a primeira coisa que eles me ofereceram foi uma vaga pra trabalhar com educação infantil, foi meio ao acaso. A decisão de trabalhar, de permanecer na profissão ela foi minha e depois disso, a primeira idéia ali, o primeiro passo não foi escolha minha, também não foi ao acaso, mas foi a situação que determinou, né? Foi um cargo que me ofereceram e eu aceitei. Mas assim eu já tinha escolhido fazer magistério antes, então, querendo ou não, a minha escolha enquanto decidir ser professora de alguma forma já tinha se definido antes, porque se eu escolhi fazer magistério a concluir o ensino normal pra se preparar pro vestibular, eu já sabia que aquilo ali ia me levar pra sala de aula.

Ressalta-se, desta forma, o caráter de multideterminação da escolha profissional, trazido por Bock (2006). Percebe-se que Isabela tinha interesse/gosto pela docência, além da necessidade financeira, mas também teve uma oportunidade de trabalho que fez com que ela ingressasse na carreira de professora. É importante destacar, como a própria Isabela falou, a permanência dela na profissão foi e é uma escolha constante que ela faz.

No que se refere ao **texto da identidade profissional**, Isabela, quando perguntada sobre “Qual a sua profissão”, responde que é professora. Segundo ela, a maioria de seus alunos e seus colegas de trabalho a percebem como uma boa professora, como observa-se no relato abaixo:

Alguns [alunos] elogiam “ah, professora, você é uma boa professora, eu consigo entender o que você fala”, principalmente assim em casos, quando alunos vêm de uma outra turma, ou vêm de uma outra escola, “ah, com aquele professor eu não conseguia entender, professora, com você eu consigo. Ah, você dá exemplos do dia a dia, fica mais fácil”. Mas eu acho que eles têm uma imagem positiva, sim... A maioria... sempre tem claro, não sou perfeita, nem quero ser. Mas assim se eu for colocar em números, a maioria acaba...

Com relação a seus familiares, Isabela falou que eles a elogiam, dizem que é uma ótima professora. No entanto, Isabel fala “Eu acho que ótima, é muito perfeição, assim... poxa, ser uma ótima professora, parece que é o máximo, né? E a gente tem erros... então eu não consigo me definir como ótima professora, eu acho que o boa já tá de bom tamanho.” Essa compreensão de Isabela sobre o significado de ótima e boa evidenciou-se em outros momentos da entrevista, no momento em que falava de sua capacidade para ensinar.

Percebe-se a partir dos dados acima que Isabela se percebe como professora, como uma boa professora e, ao mesmo tempo, é percebida da mesma maneira pelos outros que a cercam. Tendo em vista que a identidade profissional de alguém não é construída apenas a partir da percepção de si, mas também a partir da percepção dos outros (CIAMPA, 2007), a identidade profissional de Isabela relaciona-se diretamente a seu trabalho como professora.

Ainda relacionado ao texto da identidade profissional, Isabela contou que primeiramente havia prestado o vestibular para pedagogia, mas como não passou, no ano seguinte prestou e entrou para história, pois não tinha a opção de pedagogia:

aí quando eu fiz novamente no meio do ano, aí não tinha pedagogia à noite, porque eu já trabalhava de dia. Aí pra não ficar sem o emprego, que também era uma situação necessária, aí eu acabei fazendo história. E aí eu acabei me apaixonando pelo curso de história, na época. **Eu pensei assim, a idéia “Eu vou entrar na história e faço umas duas fases, e depois eu peço transferência pra pedagogia, né?”**, humm... que nada! Acabei me formando em história e fiz até uma pós-graduação depois em história, logo em seguida, porque é um curso maravilhoso assim, **nem que eu não desse aula, mas pra minha formação, pro meu conhecimento pessoal... é muito bom.** E aí logo em seguida... então foi uma sequência assim, porque quando eu me formei em história, depois no ano seguinte, em 98, eu já fiz uma especialização em história.

Essa informação, juntamente com sua forma de se apresentar profissionalmente “Eu sou professora”, pode ser compreendida como uma forte identificação com a profissão docente que, desde sua escolha pelo magistério, esteve presente. Pode-se pensar que, talvez se Isabela não fosse professora de história, estaria lecionando outra matéria, embora tenha deixado claro sua paixão e interesse por história.

No entanto, mesmo Isabela demonstrando esse interesse pela profissão de professora, assim que terminou o ensino médio e prestou seu primeiro vestibular, prestou para direito, conforme conta a seguir:

Primeiro vestibular que eu fiz, eu fiz pra direito, eu queria de todo o jeito ser advogada... inocência da minha parte, ilusão, porque hoje eu vejo que eu não tenho jeito nenhum pra ser advogada. Eu acho que era falta de conhecimento na época mesmo, muito tempo atrás. [...] E na época não tinha nada disso [orientação profissional], então... ai, aquela fantasia de querer ser advogada... ilusão.

Isso corrobora com a compreensão de escolha profissional e de identidade profissional como movimento, como processo. A identidade profissional está em constante construção nas relações sociais. A escolha profissional acontece a cada dia e não é estática, nem determinada, possui certa constância, mas pode ser alterada de acordo com as relações sociais (COUTINHO, 1999; CIAMPA, 2007).

Nas palavras de Isabela, suas atividades e responsabilidades enquanto professora são:

atividade é eu estar sempre me preparando, planejando. Responsabilidade minha o meu aluno lá, as atividades que eu preparo pra ele, a correção, a forma como eu corrijo, que eu estou avaliando, é uma responsabilidade minha tentar avaliá-lo de maneira geral assim né? então essa eu acho que é o item principal, a avaliação. Mas é responsabilidade minha também estar sempre de acordo, cumprir ali com os meus deveres de material, de cuidado com o material deles, com o material que a escola me dá, estar participando dos cursos que a escola oferece, estar chegando no horário,

não ficar matando aula, como eu já vi em muitas situações em outros lugares. Estar sempre presente, atenta, tentar sempre tentando conhecer o aluno, a realidade da sala.

Esta fala retrata os itens *O que faz?* e *Para quem faz?* do **contexto da identidade profissional** de Isabela. Pode-se observar que a professora considera que faz parte de suas atividades profissionais não só o momento da sala de aula em si, mas também as atividades que antecedem e procedem este momento. O que corrobora com a afirmação de Oliveira (2004, p. 4): “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.”

Ao se pensar no *Como faz?* Isabela considera que o mais difícil em seu trabalho é o relacionamento interpessoal de maneira geral, tanto de alunos com professores, quanto de alunos com alunos e professores com professores. Entretanto o seu relacionamento com os alunos é o que considera mais fácil e mais gosta de fazer em seu trabalho:

[Resposta à pergunta: O que considera mais fácil em seu trabalho?] Chegar até os alunos. Eu acho que eu tenho uma capacidade boa de conseguir chegar até eles, e fazer com que eles confiem em mim pra determinadas coisas e se abram, pra eu poder trabalhar o meu conteúdo de maneira tranqüila. Eu acho que é o meu relacionamento com os alunos, acho que é a parte mais fácil.

[Resposta à pergunta: O que você mais gosta na sua profissão?] Ah... é o relacionamento com os alunos. De poder fazer parte um pouquinho da vida deles e quem sabe, mais adiante, eles passarem por mim e dizer “ah, a professora de história”, como teve casos já, como eu já tenho 18 anos de trabalho, tem gente aqui que... que eu dei aula aqui ou em outros lugares, que já estão formados a tempo, já estão fazendo até história, que alguns seguiram. Então assim isso é a maior... é gratificante.

Estas afirmações reforçam a identidade de professora de Isabela. Ela avalia sua forma de trabalhar como viabilizadora do processo de aprendizagem dos alunos. Pode-se remeter essas características às funções III e IV do professor, propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, no Artigo 13º: “III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.” (BRASIL, 1996).

Isabela considera que possui as características essenciais para exercer a profissão docente:

[Resposta à pergunta: Que características você considera essencial para exercer a profissão docente?] não pode ser, eu acho, uma pessoa intransigente, que se acha dona do conhecimento, sabe? **Tem que ser uma pessoa aberta, tranqüila, eu acho que a tranqüilidade é muito importante**, porque se não a gente bate de frente com muitos alunos, sabe? Cada um é cada um, cada um tem uma característica, uma

personalidade, né? A gente não pode bater de frente, tem que saber... **tem que ser assim maleável, relativizar.**

[Resposta à pergunta: Você considera que você é assim?] Olha, nesse tempo todo que eu dou aula, nunca tive problemas com alunos, não. Eu já lidei com alunos assim conhecidos pela escola como perigosos, que além de usar drogas, andavam com armas, já tinham se envolvido em assassinato, essas coisas assim. E eu batia de frente com alunos desses assim, **mas sempre de uma forma muito tranqüila, sabe tentando remediar, tentando chegar assim pelo lado da emoção. Eu sou muito pelo lado da emoção, eu acho que através da emoção a gente consegue chegar até eles. E é assim... se eu consigo chegar até eles e consigo a confiança deles, eles acabam me respeitando.** Então a gente vai conseguindo chegar e aí conversa e tal, e consegue mudar a posição deles. Então nunca tive problema com aluno de enfrentamento assim, de sentir medo, de ser ameaçada de morte, essas coisas assim.

A partir dessas falas é possível pensar nos três fatores apontados por London (1987 apud BAIOCCHI; MAGALHÃES, 2004) do desenvolvimento de carreiras, a saber: a resiliência, que se trata da capacidade da pessoa superar as dificuldades/obstáculos que encontra no trabalho; o *insight*, que diz respeito ao processo que a pessoa reconhece/percebe a si mesmo e seus papéis profissionais, além de definir metas para sua carreira; e a identidade, conceito já apresentado ao longo deste trabalho e que, para esse autor, resulta em afetividade e comprometimento. No caso de Isabela, a resiliência é demonstrada pela descrição de como ela consegue lidar com o que considera mais difícil em seu trabalho: o relacionamento interpessoal. Quanto ao *insight*, Isabela demonstra como se percebe e como percebe sua função/seu papel de professora – maleável, tranqüila, “vai pelo lado da emoção”. E com relação à identidade, apresentada ao longo deste subcapítulo, pode-se perceber que, no caso de Isabela, essa forte identificação com a profissão realmente desenvolve uma afetividade e um maior comprometimento com sua profissão.

Isabela, mesmo com as dificuldades em seu trabalho, não quer mudar de profissão:

Escolhi ser professora, não sei fazer outra coisa além de dar aula. Eu não me imagino em outra profissão. Eu já passei por direção de escola, por secretarias e parece que eu to desfocada assim quando eu to nesses cargos, porque eu não sei fazer aquilo, entendeu? Me sinto aqui... **me realizo dando aula, apesar de às vezes a gente sair “putiada”, incomodada que não conseguiu alcançar os objetivos, que a aula não foi gratificante a gente se depara com isso, não tem jeito, não é só um mar de rosas.** A gente se depara com muita coisa ruim, que chega a desanimar às vezes e eu não sei se mais adiante, quando eu tiver mais tempo de serviço, de repente eu não vou estar desanimada. Hoje eu sou otimista, eu não me vejo fazendo outra coisa realmente.

Ah... Jesus... **Eu não quero mudar de profissão, não.** Até porque eu acho que eu não tenho mais idade pra estar pensando em mudar. Uma outra coisa que eu gosto muito é a área da saúde. [...] Mas não pretendo fazer isso não, **pretendo ficar na educação, com todos os problemas que a gente enfrenta, mesmo assim eu prefiro ficar na educação.**

Oliveira (2004) aponta que os professores estão vivenciando uma perda de sua identidade profissional decorrente da reestruturação do trabalho docente (precarização e flexibilização) No entanto, essa perda de identidade não foi percebida em Isabela, que demonstrou se identificar fortemente com a profissão de professor.

Com relação ao **comprometimento** de Isabela, além de sua maneira de “ser professora” já trazida anteriormente e que se remete ao comprometimento afetivo, também é importante ressaltar sua participação em cursos tanto na área de história como na área da educação e em congressos, quando as condições financeiras possibilitam. Segundo Isabela, considera importante participar desses eventos para ampliar seu conhecimento e melhorar sua prática. Este fator é uma demonstração da forma de se comprometer *Investimento na profissão*.

Tem que se preparar, planejamento é essencial, **eu faço planejamento toda semana, escrevo lá no caderno, pode ser lá pouquinhos coisas, mas tá lá o meu roteiro, então eu sei que eu vou trabalhar com eles. Eu estudo, a cada dia eu estou lendo de novo**, porque a gente não é uma máquina, a gente é ser humano e a gente esquece às vezes, principalmente alguns conteúdos que a gente não trabalha usualmente assim... a gente precisar estar lendo sempre, sempre e se interagindo dos fatos assim mais recentes, porque eles às vezes vêm com uma pergunta que se a gente não... aí isso causa insegurança, se eles lançam uma pergunta e de repente a gente não sabe a resposta.

Esta fala refere-se à categoria *planejamento de aula* que também demonstra como Isabela se compromete com sua carreira.

Ser professora é lidar com as diferenças, é enfrentar o medo, os desafios, é amar, é sofrer. É tudo isso assim... é muito bom. Ser professor eu acho que é uma das profissões que... pena que está muito desvalorizada, mas **é uma profissão que engloba, nossa... tudo, muita coisa**. É muito bom ser professora, mesmo diante da realidade que a gente tá vivendo hoje, que é uma realidade bem difícil, de desvalorização da profissão, dos alunos... da sociedade de maneira geral, principalmente os alunos que não sabem muito bem o que querem, que às vezes não respeitam os professores. Mas **é se comprometer, sabe? é pensar no outro... é muito bom**.

Entende-se desta forma que, a profissão docente tem um **significado**, para Isabela, mais amplo do que transmissão de conhecimento. Para ela, ensinar é se comprometer com o outro, é saber se relacionar com os outros.

5.1.2.2 A crença de autoeficácia docente de Isabela

Assim como no caso de Carla, o resultado da escala de autoeficácia docente de Isabela não condiz com a sua descrição sobre sua capacidade de ensinar. Isabela obteve o resultado 2,17 na escala, o que demonstra que se encontra abaixo da média no que se refere à sua percepção sobre sua capacidade para ensinar. No entanto, nas palavras de Isabela:

Eu particularmente eu não me acho incapaz não... **eu acho que eu sou capaz sim de... Eu me deparo com várias situações na sala e eu consigo contornar, eu tenho um relacionamento bom com os alunos a nível de respeito e tal, que eu acho que me permite dar uma boa aula.** Só que eu não sou dona do conhecimento, não posso acreditar nisso, porque se não eu vou me estagnar e vou ficar aqui paradinha “pronto, não preciso mais, deu, se eu já sou dona do conhecimento”, né? Então eu tento aprender sempre, é claro que a gente erra, tem situações que a gente não sabe como lidar, em alguns casos, dependendo da turma, às vezes a gente se depara com cada realidade, né? [...] **Mas eu acho que eu tenho capacidade sim de trabalhar numa boa com eles e de passar... construir junto com eles esse conhecimento histórico e também acabar passando algo novo para eles.** [...] Se eu for me basear no número, eu acho que eu estou acima daquele número ali. Como eu te falei, **eu acho que a minha prática revela que eu tenho maior condições de ensinar do que aquilo ali.** [...]

A partir disso, pode-se pensar mais uma vez na questão da interpretação dos itens da escala. Para Isabela, dizer que concorda totalmente que com certeza conhece técnicas com as quais controla rapidamente os alunos em sala, por exemplo, significa dizer que 100% das situações em sala ela consegue controlar e que, então, não precisaria aprender mais nada. Isabela fala que, para ela, dizer que é uma ótima professora é sinônimo de perfeição e ela considera que, assim como todas as pessoas, tem erros, por isso não pode dizer que é uma ótima professora.

Três fatores foram apontados por Isabela como **fontes de desenvolvimento** de sua crença de autoeficácia: *experiência direta, persuasão social e preparação prévia*. Com relação às experiências anteriores, explica que estas a fazem se sentir mais capaz de dar aula porque a cada ano é uma realidade diferente, ou seja, se uma situação que tenha vivenciado no ano anterior acontece neste ano, ela já saberá como lidar: “Eu já fui mais insegura, quando comecei a carreira no magistério. Era muito novinha, tava começando a trabalhar com ensino fundamental, um monte de problemas, a escola, a direção, os alunos assim... inexperiência. A experiência vai trazendo mais tranquilidade pra gente.”

E uma coisa essencial, eu tenho que estar estudando sempre, se eu tenho o meu planejamento, me organizo, leio sobre o que eu estou explicando, com certeza eu vou me manter mais segura. Agora quando eu venho pra cá, eu vou dizer não

que eu faça isso, mas assim quando a gente vem pra cá, sem nada “ah, vou passar qualquer coisa”, aí os alunos percebem, isso é notório. [...] Então assim **a insegurança ela tem maior condições de aumentar, de se disseminar, quando a gente não está preparado.** [...] Mas, a insegurança já foi maior, hoje ela não... eu tinha medo até de falar, quando eu comecei, parece que eu tava na profissão errada, mas depois foi indo, eu fui me acostumando, fui me tornando mais dona de si, mais consciente, mais firme, né? Eu era adolescente, tinha acabado de me formar e aí fui mostrando mais...

Esse relato demonstra como a *preparação prévia* da aula é, para Isabela, uma fonte de desenvolvimento do seu senso de autoeficácia. Ressalta-se ainda que essa preparação é trazida por Isabela relacionada diretamente à *experiência direta*, no entanto são compreensões distintas e interferem de maneira diferente na percepção de Isabela sobre sua capacidade de ensinar.

Com relação à *persuasão social*, Isabela demonstra que os elogios e comentários que recebe se seus colegas de trabalho e da direção da escola interferem positivamente na sua avaliação sobre sua capacidade de ensinar.

Isso interfere porque melhora. A autoestima já enquanto professor já melhora, e me faz querer procurar outras coisas pra estar sempre agradando. E o elogio sempre é bom, então eu já recebi elogios da direção, de outros professores, quando a gente ta trocando essas figurinhas de criar uma atividade outro professor diz assim “Ah que legal, Isabela, não sei o que; ai que bom que tivesse essa idéia e tal; ai que estilo de prova interessante que tu faz, deixa eu copiar, deixa eu fazer assim”, isso sempre é bom, sempre é positivo. [...]

De maneira geral, Isabela possui uma alta crença de autoeficácia o que provavelmente interfere positivamente em seu trabalho. A partir de seu relato, é possível inferir que a professora acredita ser capaz de ensinar, principalmente, a partir das experiências diretas e da persuasão social que recebe.

5.1.2.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Isabela

A relação entre esses dois fenômenos pôde ser verificada com mais clareza no caso de Isabela. Em diversos momentos da entrevista, Isabela demonstrou que se identificava mais com a profissão docente por “saber fazer”. Ou seja, por se perceber capaz de ensinar e de realizar as demais atividades de professor, Isabela se identifica mais com sua profissão.

A fala a seguir demonstra essa relação entre “saber fazer” e identidade profissional estabelecida por Isabela: “[...] Eu já passei por direção de escola, por secretarias e **parece que**

eu to desfocada assim quando eu to nesses cargos, porque eu não sei fazer aquilo, entendeu? Me sinto aqui... me realizo dando aula [...]”.

Tendo em vista que, segundo Bandura (1986), uma das principais conseqüências da crença da autoeficácia é que ela reflete no grau de persistência do indivíduo frente às dificuldades de percurso, a resiliência apresentada por Isabela pode estar relacionada a sua crença de autoeficácia. Nesse sentido, Isabela, por se perceber capaz de ensinar, apresenta um alto nível de resiliência.

Desta forma, a crença de autoeficácia aparece como fator contribuinte para o estabelecimento da identidade profissional de Isabela.

5.1.3 O professor Paulo

Ser professor é ser amigo, em primeiro lugar; ser um cara de responsabilidade; é saber lidar com os problemas do dia a dia, do aluno, escola, em casa também, não misturar as coisas... (PAULO)

Paulo tem 34 anos e trabalha como professor há cinco anos. Concluiu o curso de graduação em educação física em 2003. Atualmente, é professor de educação física da escola pública estudada há três anos e é proprietário de uma academia de musculação. Leciona educação física para as três séries do ensino médio, sua jornada de trabalho como professor é de 20 horas/aula por semana e tem turmas compostas por 20 a 34 alunos.

5.1.3.1 A identidade profissional de Paulo

No que se refere à **escolha profissional**, Paulo relatou que acredita ser “vocacional”, pois se identificava com o esporte, desde pequeno:

Na verdade... acho que mais vocação, sabe? Me identifiquei com o esporte desde pequeno. Meu professor de educação física me incentivava bastante, me levava para as corridas, eu gostava de fazer corrida rústica. Fui gostando, fui gostando, e aí fui me interessando... aí fiz o cursinho pré-vestibular, daí eu acho que a opção que veio mais assim foi a vocacional mesmo, daí acabei fazendo educação física. Na realidade eu fiz educação física e fiz o CFO [Curso de Formação de Oficial]

também, curso dos oficiais, né? Daí o CFO eu acabei reprovando na prova do psicotécnico... até entrei com recurso tudo mas não consegui até a prova escrita. Aí no mesmo ano eu fiz educação física, fiz junto na verdade, fiz um pra ACAFE [Associação Catarinense das Fundações Educacionais] e outro pra UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina]. Daí acabei passando pra educação física, que eu o que eu queria também, né? Daí to aí...

[Resposta à pergunta: “Que características você considera essencial para exercer a profissão docente?”] Bom... **Primeiramente você tem que gostar, porque pra ser professor tu tem que ter a vocação...** Porque não é fácil, eu acho que tenho um pouco mais de facilidade, porque eu trabalho com o aluno no espaço aberto, o professor de dentro de quatro paredes é bem diferente. **Então eu acho que tem que ser mesmo vocacional.**

É possível compreender o significado de “vocação” para Paulo como sendo relacionado a seu gosto/interesse pelo esporte, e não no sentido de “predisposição” ou “dom” como muitas vezes é compreendido. A partir de seu relato, pode-se pensar que sua escolha pelo curso de educação física se enquadra na categoria “Habilidades e gostos específicos” proposta por Bock (2006, p. 124): “inclui relatos que se referem especificamente às habilidades e gostos que se relacionam diretamente com a escolha profissional dos sujeitos, como um dos determinantes da escolha profissional.”

Ainda a partir da fala de Paulo exposta, é possível identificar a influência que seu professor exerceu na sua escolha profissional. Isso se reforça na fala de Paulo a seguir:

Bom, eu acho que todo aluno olha no professor assim como ponto de referência. Tanto é que foi isso que me estimulou, que eu olhei o meu professor de educação física, ele me estimulou, né? **Eu olhava pra ele assim como um líder, né? E tudo o que ele falava eu tomava consciência e procurava fazer o que era mais certo para mim, né?** Então eu acho que os alunos têm essa visão da gente, né? **Uma posição assim... relevante, né? E sempre o que a gente fala, o que a gente diz, é o que eles acatam.**

[Resposta à pergunta: “Antes de você ser professor, você teve contato com a docência? Você tinha contato próximo com outros professores ou tinha familiares professores?”] Não... **o fator assim motivante principal era o meu professor de educação física mesmo do ginásio.**

Evidencia-se, desta forma, a identificação de Paulo com seu professor e como essa identificação interferiu em sua escolha pelo esporte como profissão. No estudo realizado por Marinho (2008), os professores destacaram o papel de seus “mestres” no processo de construção de sua identidade docente (“ser docente”). Relaciona-se essa informação com o processo de construção da identidade profissional de Paulo, que já iniciava enquanto estava se relacionando com seu professor de educação física do ensino fundamental.

Paulo, ao falar do início de sua trajetória profissional, destacou seu interesse pelo esporte:

Quando eu entrei na universidade, primeiramente eu fiquei como um atleta. **Como eu me interessava muito por esporte eu acabei começando a praticar o atletismo.** Daí eu comecei com atletismo, e já na segunda ou terceira fase, eu peguei um projeto na universidade pra dar aula para deficiente físico... tava com um **projeto de atletismo para deficiente físico...** eu acho que fiquei até o final do meu curso, bem dizer, com uma bolsa do projeto e... acho que um ano antes de me formar, daí eu parei de treinar, né? Mas, na segunda ou terceira fase assim, eu comecei a trabalhar com academia também... já comecei a trabalhar com academia, aqui no bairro mesmo, então daí eu acho que foi direcionado, né? Daí o que tá ligado mais à academia foi o fato de eu ter um cliente, um aluno da academia que me convidou para ser sócio dele numa academia que ele tava abrindo, daí onde teve a oportunidade... eu tinha um dinheiro guardado, né? E daquilo ali foi onde começou a academia.

Esse relato demonstra o foco de sua escolha profissional: o interesse pelo esporte e não necessariamente pela profissão docente. Paulo escolheu o curso de educação física, a princípio, sem pensar em ser professor, mas de acordo com as oportunidades que foram aparecendo, Paulo foi se tornando professor de educação física. A fala a seguir reforça essa compreensão:

Pra dar aula eu fiz o concurso antes de me formar, em 2001. Um concurso que teve do estado, né? Aí, antes de eu me formar, eu fiz esse concurso, eu tava já fazendo a monografia, se eu não me engano, penúltima fase... e fiz o concurso pro estado e acabei passando, fiquei em 19º eu acho, minha colocação em educação física. Daí eu fiquei aguardando ser chamado, porque sempre tinham chamadas e tal. E... nesse mesmo ano, eu tive essa proposta do meu antigo cliente da academia e abri a academia e fiquei esperando o estado me chamar. Aí eu conclui o curso de educação física em 2003, aí teve a chamada em 2003, aí eu fui, **só que como tinha vagas só assim pra colégios do interior, muito longe, eu acabei não indo.** Daí eu fiquei na lista de espera... **No ano seguinte, teve uma outra chamada e eu não fui, porque eu tava trabalhando com a academia já, né?** E, no ano de 2005, teve eu acho que a penúltima chamada ou última chamada, daí meu irmão trabalha na justiça ele sempre tá olhando aquele diário oficial tal, daí ele viu lá que meu nome tava em primeiro lugar da lista pra ser chamado, né? **Daí eu peguei e fui, né?** Aí... tive a oportunidade de começar a trabalhar no colégio [...] do Aririú. Daí **como não era tão longe, daí eu peguei.** Aí eu me efetivei no estado e, ano retrasado, eu fiz transferência pra cá, daí eu to efetivo aqui agora.

Percebe-se que seu início como professor do estado foi sendo “adiado”, em função de outros fatores que estavam como prioridades para Paulo, naqueles momentos. Pode-se pensar então que a identidade profissional de Paulo está mais vinculada ao esporte do que à docência em si.

Tendo em vista o caráter dinâmico da identidade profissional, é importante refletir sobre o momento atual de Paulo. Paulo demonstrou que se **compromete com a sua profissão** na medida em que participa de cursos e lê livros relacionados à área educacional e do esporte: “Fiz [curso], fiz um agora, faz acho que uns 2, 3 meses, Congresso Internacional de Esportes, no Centro Sul. Eu faço uma média de 2 a 3 cursos por ano, se não são uns cursos muito

prolongados assim né? Às vezes 20 horas, 40 horas no máximo.” “Livro eu costumo ler mais assunto da área mesmo, né? Na área educacional, educação física, livros específicos de musculação, por causa da academia. Mas mais específicos dentro da área.” Trata-se da categoria *investimento da profissão* que demonstra a forma de Paulo de comprometer com sua carreira.

Foram identificados dois tipos de comprometimento com a carreira no caso de Paulo: *comprometimento afetivo* e *comprometimento normativo*. Ao responder à pergunta sobre suas atividades e responsabilidades enquanto professor, Paulo demonstra seu *comprometimento normativo*: “Bom a responsabilidade que a gente tem é com o plano político pedagógico, né? Cada disciplina tem o seu cronograma, sua programação. E a gente tem a responsabilidade de estar sempre trabalhando na meta, né?” No comprometimento afetivo, o profissional se compromete com sua carreira porque acredita que um profissional deve se comprometer, no caso em discussão, os professores precisam cumprir com o plano político pedagógico.

No entanto, Paulo afirma que nunca pensou em abandonar a profissão de professor e explica o porquê: “Não... Não, **porque eu adoro dar aula, é compensador para mim...** e tem esse fato todo de... é uma trajetória, né? desde criança me interessar... sendo uma coisa mais vocacional... Então tem esses estresses de temperamento dos alunos, que a gente tem que lidar todos os dias, mas é tranquilo.” Identifica-se, nesta fala de Paulo, o comprometimento afetivo que revela sua identificação com a profissão docente. Paulo se identifica com a profissão de professor.

No que concerne ao contexto da Identidade Profissional de Paulo, sobre a categoria *o que faz*: “Aí são as programações que a gente faz, né? A gente faz atividades esportivas no ginásio, a gente faz atividades na sala, escritas, né? E a gente avalia nesse contexto todo.” Embora Paulo considere que além das atividades esportivas, fazem parte do seu trabalho como professor também as atividades em sala de aula, gosta mais da parte “recreativa” de seu trabalho:

O que eu mais gosto é... na verdade, específico da área assim, é trabalhar com recreação. A gente dá ali os esportes coletivos tudo pra eles... De vez em quando, estamos fazendo brincadeira com eles... já trabalhei com recreação, aí eu gosto mais dessa parte, mais extrovertida.

[Resposta à pergunta: “O que menos gosta na sua profissão”] De dar provas, trabalhos, essa parte escrita mesmo, que o aluno fica meio de lado, que ele não gosta. Pra eles, eles querem estar sempre praticando né? Lá na prática do esporte...

Essas falas reforçam, mais uma vez, que a identidade profissional de Paulo está fortemente ligada às atividades esportivas. Paulo não gosta das atividades “formais” do

trabalho do professor, como provas e trabalhos. No entanto, gostar de determinada atividade não significa necessariamente se identificar com ela, desta forma, Paulo pode se identificar com a profissão de professor.

Sobre o **Texto da Identidade Profissional** de Paulo, identifica-se que a forma como o professor se percebe está de acordo com a forma como é visto por seus alunos e por seus colegas de trabalho:

[...] como a minha disciplina é uma disciplina assim mais tranqüila, mais de divertimento, diferente de estar na sala de aula, né? Eles [os alunos] levam assim muito pela amizade também, a gente acaba ficando muito amigo do aluno. Então se fosse para completar a frase, o aluno... creio que eles falaria "O professor Paulo é meu amigo... ótimo amigo". **Tratam mais como amigo do que como professor.**

[Resposta à pergunta: "Como os seus colegas de trabalho te percebem?"] É difícil de responder pelos outros assim... mas... eu acho que amigos também, né? Pela amizade, pelo fato que a gente passa bastante tempo juntos.

Essa forma de identificar-se e ser identificado convergem com o **sentido do trabalho** docente para Paulo: "**Ser professor é ser amigo, em primeiro lugar**; ser um cara de responsabilidade; é saber lidar com os problemas do dia a dia, do aluno, escola, em casa também, não misturar as coisas..." Sendo assim, Paulo tem a identidade profissional de professor, na medida em que se percebe como professor e se percebe como sendo percebido como professor, já que a identidade profissional não se refere apenas a identificar-se com determinada profissão, nem tampouco a ser visto pelos outros como tal profissional, mas sim se perceber e se identificar com a percepção dos outros no que se refere à sua atividade profissional (LUNA; BAPTISTA, 2001).

Quanto ao **projeto profissional**, Paulo pretende continuar com as atividades profissionais que têm hoje (professor de educação física do ensino médio e proprietário de academia de musculação), além de pensar em prestar algum concurso público:

Como eu sou efetivo no estado, né? Pretendo ainda estar dando aula no estado e academia não sei... pretendo também, como sou proprietário, pretendo levar em frente. E talvez esteja fazendo alguma outra coisa, eu tô pensando em de repente em fazer algum concurso público para alguma outra área, para diversificar um pouco mais também, como já como eu tenho também horários ainda sobrando, pra complementar minha hora mesmo.

Ao ser perguntado sobre para que área gostaria de prestar concurso, Paulo informou que ainda não sabe qual, mas que pretende começar a estudar para concurso público. A partir desses dados, pode-se pensar em outra característica da identidade profissional de Paulo: diversificação de atividades.

De maneira geral, Paulo possui uma identidade profissional como professor de educação física, tanto no contexto escolar como na academia na qual é proprietário, sendo que seu interesse inicial ou fator motivador para a construção dessa trajetória profissional foi sua identificação com o esporte. Talvez, se as oportunidades fossem outras, se ele tivesse passado para o Curso de Oficiais da Polícia Militar, Paulo hoje não fosse professor de educação física.

5.1.3.2 A crença de autoeficácia docente de Paulo

Paulo foi selecionado, pois, dentre os professores da escola pública estudada, foi quem apresentou o segundo resultado mais alto de crença de autoeficácia (4,50). Esse resultado foi sendo confirmado, no decorrer da entrevista:

Eu acho que de 0 a 10, eu daria um 8 ou 9[nota atribuída à avaliação de seu trabalho], né? Ninguém é perfeito também, a gente tá sempre querendo ultrapassar os limites da gente, né? Mas eu assim me avalio como um ótimo professor, por esse lado de estar sempre amigo do aluno, e sempre preocupado em passar o conhecimento pro aluno.

Essa fala corrobora com a crença de autoeficácia quantificada pela escala. Paulo atribui esse resultado aos cursos que procura participar, além de considerar que as experiências que têm também fazem com que se percebe mais capaz de dar aula.

Desta forma, as **fontes de desenvolvimento** da crença de autoeficácia de Paulo identificadas foram as seguintes: a *preparação prévia*, que refere-se aos estudos e cursos, que proporcionam novos conhecimentos; e a *experiência direta*, diz respeito às experiências realizadas pelo sujeito e interpretadas como bem sucedidas (BANDURA, 1977).

5.1.3.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Paulo

A partir do estabelecimento de conexões entre os dois fenômenos (senso de autoeficácia e identidade profissional), baseadas na entrevista com Paulo e no resultado da Escala de Autoeficácia Docente, algumas relações puderam ser percebidas:

Pode-se pensar que a própria escolha de Paulo pelo curso de educação física já aconteceu sob influência da relação entre os dois conceitos: como discutido anteriormente,

Paulo refere-se a sua escolha como sendo “vocacional” e, a partir da sua explicação, entendeu-se vocacional como “habilidade e gosto específico”, ou seja, pode-se pensar que Paulo se identificou com educação física, porque se percebia capaz de desenvolver atividades físicas. Nesse sentido, Paulo teria uma alta crença de autoeficácia relacionada à atividade física o que fez com que ele escolhesse e se identificasse com a profissão de professor de educação física.

O professor demonstra que se avalia como um bom professor, capaz de lidar com o “temperamento dos alunos”: “a gente tem algumas técnicas, manobras que a gente usa pra lidar com o temperamento deles, né? Procurar agir de forma mais correta possível, ser rígido, procurar colocar regras.” Essa avaliação relaciona-se ao “como avaliativo”, subcategoria da categoria *contexto da identidade profissional*. Por se avaliar capaz de lidar com as dificuldades do seu trabalho (no exemplo, com o temperamento dos alunos), isso influencia para que se identifique mais como professor.

Ao responder à pergunta “Na sua percepção, o que você faz de melhor dentro das suas atividades de professor?”, Paulo responde: “Olha eu sou muito assim cativante... eu acho que os alunos gostam de mim por causa desse lado de ser muito brincalhão, sempre estar ali com eles... esse lado extrovertido.” Embora a pergunta se referisse ao que se percebe capaz de fazer, ao que faz melhor, Paulo respondeu demonstrando como é identificado pelos alunos e como se percebe como professor “sou muito cativante”. Ou seja, ele se percebe sendo melhor justamente naquilo que se identifica.

Entende-se, por meio dos dados explicitados, que a crença de autoeficácia e a identidade profissional de Paulo se relacionam direta e positivamente, numa relação circular. Tanto ele se identifica mais com a profissão por se perceber capaz de exercê-la com eficácia, como se percebe mais capaz de ensinar por identificar-se com a profissão.

5.1.4 O professor Francisco

Ser professor “é passar uma imagem de quem já adquiriu um conhecimento, que está de frente para alguém, transmitindo. Isso eu acredito que é o valor, que seria o valor, ser professor é um valor. É ter conhecimento para poder passar.”
(FRANCISCO)

Francisco tem 53 anos, se formou em letras português/espanhol no ano passado (2008) e vai começar uma pós-graduação em pedagogia. Atua como professor de português e de espanhol há seis anos. É professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) e atualmente trabalha em três escolas da rede pública, completando 30 horas/aula semanais, sendo que em uma delas é professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na escola em que foi realizada a pesquisa, o professor Francisco leciona aula de português para primeiras e segundas séries do ensino médio, há um mês. Antes de ser professor, Francisco tinha um comércio próprio.

5.1.4.1 A identidade profissional de Francisco

O processo de construção da identidade profissional de professor de Francisco perpassa sua identidade profissional anterior a sua trajetória como professor. Até aproximadamente seus 47 anos, Francisco trabalhava com comércio, além de participar de alguns grupos nos quais era o coordenador. Em suas palavras “Eu trabalhava com comércio, eu tive comércio próprio. Mas participava de grupos, de liderança, essas coisas, e comandava alguma coisa, né? Eu participo de um coral, há muito anos, [...] eu sempre tive esse jeito para isso.” Para Francisco, a posição do professor é uma posição de comando, de liderança e isso o interessou.

Eu sempre tive vontade de estudar, mas faltava oportunidade, mais cedo. E quando apareceu a oportunidade eu não deixei escapar, por ter uma faculdade próxima. Nós não tínhamos, [...] e mesmo assim precisava trabalhar. Quando apareceu a oportunidade de fazer um curso com calendário especial, que podia trabalhar, em outra área, porque eu já trabalhava, aí eu agarrei. Porque eu sempre gostei de liderar alguma coisa, sempre gostei de comandar, de liderança.

Percebe-se a partir dessa fala de Francisco que dois fatores contribuíram para sua **escolha pela docência**: oportunidade/possibilidade de estudar e interesse pela característica atribuída por ele à profissão docente. Percebe-se que seu interesse pôde ser viabilizado, o que muitas vezes não acontece. Ressalta-se este fator que corrobora com a perspectiva teórica sócio-histórica, no que diz respeito à escolha profissional:

Quando se diz que o indivíduo escolhe e não escolhe sua profissão ao mesmo tempo, está se tratando da questão da liberdade de escolha. De acordo com a classe social de origem do indivíduo, ele tem mais ou menos liberdade para decidir, porém sempre será multideterminada. (BOCK, 2006, p. 69)

Desta forma, ao se pensar na escolha profissional de Francisco, e de outras pessoas, é necessário levar em consideração também suas possibilidades sócio-históricas, daquele momento. Por não ser o foco deste trabalho, não foi investigado com profundidade o contexto social no qual Francisco cresceu. No entanto, com base em suas explicações acerca da escolha profissional pela profissão de professor, pode-se pensar que foi influenciada também pelas condições que o possibilitaram realizar essa escolha.

Outro motivo apontado por Francisco que o levou a escolher a profissão de professor foi seu contato anterior com a docência, por meio de sua mulher que já era professora antes dele: “Então, parece que apareceu na hora, quando eu entrei na faculdade e veio assim realmente o que eu estava esperando, **eu já tinha uma convivência com uma pessoa** [sua mulher] e, isso sempre me chamou atenção. Eu sempre gostei de ler.” A partir desta fala, percebe-se que seu interesse pela docência foi motivado pelo contato que tinha com a profissão e pelo seu interesse pela leitura.

Em diversos momentos da entrevista, o professor Francisco apontou as dificuldades da profissão docente:

Hoje, contornar situação em sala de aula é o mais difícil. Trabalhar em casa, você trabalha tranqüilo. Apesar de ser muito trabalho, mas eu tenho conseguido.

[...] os alunos hoje são muito agitados, parece que têm mais energia, não levam tanto a sério[...].

Os obstáculos são muitos, as facilidades poucas. Começa pelo sistema... a escola nos dá amparo, mas a escola também não pode fazer tudo. Então... seguir...

Muito trabalho, né? Muito trabalho. Trabalhado... não é assim. Quando tu tá de folga, tu tá trabalhando. Dizem assim “ah, professor trabalha de segunda a sexta, tem feriado, tem feriadão”. Mas olha [o outro professor corrigindo provas/trabalhos], de repente tá com uma aula de folga ali, mas tá... e todos fazem isso, né? Eu já sou diferente, já deixo pra fazer em casa. É bastante trabalho, é bastante.

Essas informações revelam, sobretudo, as condições precárias de trabalho dos professores, apontadas por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), agregadas à desvalorização da profissão, o que pode desencadear uma “perda” da identidade profissional da categoria (LÜDKE, BOING, 2004). No entanto, no caso de Francisco, não foi percebida essa interferência negativa em sua identidade profissional, decorrente da precarização da profissão.

Apesar destas dificuldades, Francisco demonstra gosto e interesse pela atividade profissional exercida. Explica o porquê de preferir a docência do que o comércio: “Me dá mais prazer, mais satisfação. É trabalhoso, é muito trabalhoso, mas é prazeroso também.” Essa situação pode ser compreendida como um **comprometimento** afetivo de Francisco com

sua profissão. O comprometimento afetivo refere-se ao vínculo/investimento do profissional com sua carreira por motivo principal de se identificar com os valores e objetivos da profissão.

Ainda relacionado ao comprometimento de Francisco com sua profissão e com seu trabalho, foi possível verificar, além do comprometimento do tipo afetivo, também o comprometimento normativo, caracterizado pelo vínculo do profissional com sua carreira por uma questão de valores e normas internalizadas (MAGALHÃES, 2008). Francisco demonstrou que se compromete com sua profissão não só porque gosta dela, mas também porque acredita que todos os trabalhadores devem ser comprometidos com sua profissão:

[...] o trabalho... **é interessante levar a sério tudo o que se faz na vida.** Não importa o que você faz, que seja com dignidade, se você levar a sério, você faz. Você não pode ir para uma sala de aula, ou qualquer... e porque ganha pouco, alguém tem que pagar o preço por aquilo. Não... você está ali, optou por aquela situação. Eu penso assim, não é o pensamento de todos.

A identidade profissional refere-se não só a como aquele profissional se identifica, mas também como é identificado pelos outros que o cercam. No entanto, não é suficiente que os outros o identifiquem de tal forma, mas também que o próprio profissional se perceba e se identifique com os atributos dados a ele (LUNA; BAPTISTA, 2001). A partir do discurso de Francisco, essa identificação com a percepção do outro parece interferir em sua identidade profissional (ou em sua percepção sobre sua identidade profissional), como demonstra a fala abaixo:

[Resposta à pergunta: Como os alunos te vêem?] Muito rígido. Têm os prós e os contras, têm aqueles que gostam, como todas as profissões vai ter isso, e quem não gosta. Porque, na vida, nem todo mundo gosta de todo mundo e na profissão de professor não é diferente. Você ouve elogios, ouve críticas, mas tem que ser inteligente para conviver com as duas. Você não vai agradar todo mundo a vida toda. Mesmo numa sala de 40 alunos, você não vai agradar todos, nem todos vão te aplaudir [...] Então, em parte eu acredito [nos elogios feitos pelos alunos], claro, mas não é tudo, na frente eles não vão falar tudo, eles falam às vezes pra agradar, não vou me encantar com isso, isso é uma coisa que não vai nos envaidecer.

Identifica-se que a forma como os alunos o percebem Francisco (muito rígido) retrata indiretamente a forma como considera ser em sua vida profissional: “Tudo o que eu faço na vida eu levo a sério. Por simples que seja, eu levo a sério.” Desta forma, reforça-se o entendimento de que a percepção do outro contribui para a construção da identidade profissional de alguém.

No que se refere ao **significado do trabalho**, outro item constituinte da identidade profissional de alguém (LUNA, 2005), Francisco atribui um sentido positivo a seu trabalho:

“É passar uma imagem de quem já adquiriu um conhecimento, que está de frente para alguém, transmitindo. Isso eu acredito que é o valor, que seria o valor, ser professor é um valor. É ter conhecimento para poder passar.” Identifica-se, portanto, que o trabalho docente para Francisco tem um significado de “domínio de um conhecimento que deve ser passado para outros”. Esse significado remete-se à etimologia da palavra Professor: *profess* = professar, “reconhecer publicamente, adotar”, ou seja, professar algum saber (CUNHA, 1996, p. 637).

Francisco apontou que sua **perspectiva profissional** daqui a aproximadamente 10 anos é de continuar dando aula: “Acredito que esteja na sala de aula... acredito. Pelo menos na minha perspectiva, nos meus planos. Talvez não com tanta carga horária assim, mas de repente até efetivo em algum órgão, não sei na prefeitura ou estado... **Mas, dando aula.**” De acordo com Lucchiari (1997 apud SANTOS, 2005, p. 59), “o homem precisa de projetos para viver e que, para construí-los, funde o presente, recorda o passado e prevê o futuro.” Nesse sentido, Francisco, ao pensar seu projeto profissional futuro, reflete sobre sua atual condição e também sobre seu passado e se imagina dando aula, o que reflete ainda mais sua identificação com a profissão de professor.

5.1.4.2 A crença de autoeficácia docente de Francisco

Dos professores da escola pública estudados, Francisco foi quem apresentou um resultado mais alto na escala de autoeficácia docente (4,67), o que significaria dizer que Francisco é o professor que se percebe mais capaz de dar aula. Esta constatação se confirmou no decorrer de seu discurso, reforçando o resultado da escala.

Primeiramente, foi perguntado a Francisco a que ele atribui esse resultado, ele respondeu:

À minha seriedade. Tudo o que eu faço na vida eu levo a sério. Por simples que seja, eu levo a sério. Seja... eu participo de um grupo voluntário, um coral, há 30 anos, eu levo a sério, enquanto eu estou lá eu levo a sério. São **ensaios semanais**, duas horas por semana, nesse momento eu levo a sério. Então é a seriedade que eu levo em tudo. [...]

Esta afirmação remete-se à compreensão de que, para Francisco, a principal fonte de desenvolvimento do seu senso de autoeficácia é a *preparação prévia*. A sua fala sobre os ensaios que faz para o coral revela a sua compreensão do que considera ser essa seriedade.

Nesse sentido, esse investimento e dedicação anterior a uma atividade, inclusive a de professor, é considerado por Francisco como influente em sua crença de autoeficácia docente.

Francisco relata como foi o início de sua trajetória profissional como professor:

Difícil. Difícil, como eu acredito que seja pra todos. A falta de experiência, conhecimento, a gente fica meio... depois você vai pegando o ritmo, vai aprendendo, como se diz, **vai aprendendo na prática, a prática te ensina muito, a prática nos ensina muito**. A teoria nos dá o direito de praticar, teoria é pra isso, teoria não me deixa preparado. Ela é a porta de entrada, eu sempre digo que a faculdade é a porta de entrada para a sala de aula, que a faculdade não te diz como é o dia a dia

Essa fala aponta outras fonte de desenvolvimento de sua crença de autoeficácia: a experiência direta. Francisco demonstra claramente que acredita que suas experiências anteriores, que provavelmente foram interpretadas como experiência de sucesso, contribuem para que se perceba capaz de dar uma boa aula. A experiência direta diz respeito à interpretação de resultados obtidos a partir da realização de uma tarefa como bem-sucedidos. (PAJARES; OLAZ, 2008).

Francisco contou que acredita que observar outros professores contribui para como percebe sua capacidade em dar aula:

Ah... isso é muito bom. **Ter outros como experiência**, porque cada um tem um método, um estilo. [...] Contribuiu sim, bastante. Inclusive os professores da universidade que a gente observava. Isso, pô tu sabes que têm aqueles que são mais... vamos dizer assim, aqueles que levam a coisa mais “deixa pra lá” e aquele que leva mais a sério. Isso a gente vai contabilizando, ao longo do curso. Isso contribui pra gente, “não quero ser igual fulano”.

Pajares e Olaz (2008) e Nunes (2008) reforçam que a experiência direta é uma fonte de informações mais forte do que a experiência vicária no que se refere à criação de crenças de autoeficácia, no entanto em atividades que a pessoa tem pouca experiência ou não está certa de suas próprias capacidades, a experiência vicária se torna uma fonte mais poderosa para criar crenças de autoeficácia. Esta afirmação relaciona-se diretamente ao caso de Francisco, que considerou importante a observação de seus professores, na época em que estava na faculdade. Para Francisco, a observação de professores, até mesmo quando não os considera bons professores, interfere em sua crença de autoeficácia.

5.1.4.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Francisco

No decorrer da entrevista, Francisco demonstrou o que considera ser a função e papel principal do professor: ter um conhecimento e transmiti-lo para quem não possui. Para isso, segundo ele, o professor assume uma posição de coordenação, de controle. A partir de sua fala, Francisco considera que possui essas características e que executa bem esse papel de coordenador, como relatou em outras situações profissionais e pessoais (ter um comércio próprio; coordenação de grupos). Nesse sentido, é possível refletir sobre a relação entre sua crença de autoeficácia e sua identidade profissional.

Pode-se pensar que Francisco se identifica com a profissão docente por se perceber capaz de exercê-la com eficácia. Demonstrou que gosta de ser professor, se identifica com esse trabalho, pois se percebe como um bom professor. O contexto da identidade profissional é constituído pelas respostas às perguntas: O que faz? Quando faz? Onde faz? Com quem faz? Para quem faz? e Como faz?, sendo que a última se subdivide em como faz descritivo e avaliativo. O como faz descritivo refere-se à descrição da atividade profissional, por exemplo: “eu ensino a matéria para os meus alunos pedindo que eles pesquisem o conteúdo na internet”, trata-se do método que o professor utiliza. Enquanto que o como faz avaliativo diz respeito à avaliação do professor acerca de sua atividade profissional, por exemplo: “faço bem”. Sendo assim, relaciona-se o “como faz avaliativo” à crença de autoeficácia. Desta forma, o senso de autoeficácia pode ser entendido como um dos elementos constituintes da identidade profissional.

Cabe apontar ainda, uma possível relação entre a idade em que Francisco escolheu ser professor, com sua alta crença de autoeficácia e sua identidade profissional. Entende-se que uma mudança de carreira aos 47 anos trata-se de uma escolha madura e aliada à crença de que pode exercer com eficácia essa nova atividade profissional. Essa compreensão está de acordo com o estudo realizado por Chester e Beaudin (1995 apud BZUNECK, 2000, p. 7), no qual descobriu-se que “aqueles que abraçavam a profissão do ensino com mais idade, após terem exercido outras profissões, acusavam mais senso de compromisso, mais interesse intrínseco pelo seu trabalho e mais altas crenças de eficácia quando comparados com os mais jovens nas mesmas condições.”

Compreende-se, nesse sentido, que a crença de autoeficácia de Francisco contribui para que ele se identifique mais com sua profissão. Essa identificação pode ser demonstrada através de seu envolvimento e compromisso com sua carreira.

5.1.5 Síntese dos professores da escola pública

De maneira geral, os quatro professores da escola pública estudada se identificam como professores e se percebem capazes de ensinar. Observa-se que as duas professoras que têm maior tempo de docência (11 e 18 anos) obtiveram menor resultado na escala de autoeficácia docente (2,08 e 2,17). Enquanto que os dois professores com menor tempo de docência (cinco e seis anos) apresentaram altas crenças de autoeficácia docente (4,50 e 4,67). No entanto, a partir da entrevista com esses professores, identificou-se que todos descrevem-se como capazes de ensinar.

Com relação às fontes de desenvolvimento da crença de autoeficácia, os quatro professores apontaram como principal fator para se sentirem mais capazes e seguros em sua profissão as experiências diretas. Esta informação corrobora com o embasamento teórico apresentado que indica a experiência direta como a principal fonte de desenvolvimento da crença de autoeficácia.

Os professores estudados desta escola trouxeram as dificuldades que encontram em sua profissão relacionadas às condições de trabalho. Contudo, estes fatores, segundo os professores, não diminuem seu envolvimento e prazer com a profissão docente.

A partir da análise e discussão dos resultados dos professores da escola pública, pode-se perceber uma relação direta entre a identidade profissional e a crença de autoeficácia docente destes professores. Percebe-se uma relação circular, na qual um fator interfere no outro. Identificou-se que a crença de autoeficácia aparece como um elemento contribuinte para a identidade profissional dos professores estudados.

5.2 PROFESSORES DA ESCOLA PARTICULAR

Dos professores da escola particular que responderam a Escala de Autoeficácia Docente, os quatro professores apresentados na tabela a seguir foram escolhidos para realizar a entrevista, visto que apresentaram os maiores e menores valores de crença de autoeficácia docente:

Tabela 5 - Caracterização dos professores da escola particular.

Nome Fictício	Matéria	Idade	Sexo	Tempo de docência	Autoeficácia docente
Priscila	Alemão	45	F	20 anos	2,67
Ronaldo	Matemática	40	M	20 anos	3,17
Marcelo	Educação Física	45	M	21 anos	4,08
Lucas	Física	34	M	11 anos	4,58

Fonte: Elaboração da autora, 2009.

5.2.1 A professora Priscila

Ser professora é estar junto com pessoas, que a gente chama de alunos, seres humanos, com os quais você vai aprender sempre também e ver essas pessoas crescerem, como pessoas, como profissionais, aprimorando cada vez mais o seu conhecimento. (PRISCILA)

Priscila tem 45 anos e trabalha há 20 anos como professora. No ensino médio, escolheu fazer magistério, para isso foi morar com sua tia em Palhoça/SC, pois na sua cidade não tinha esta opção. Quando concluiu o ensino médio, ingressou na faculdade de letras português/espanhol. Em 1994, concluiu seu mestrado em lingüística. Priscila sempre trabalhou só como professora, deu aula para todas as faixas etárias, desde pré-escola até universidade. Já trabalhou em escola pública, em escola particular, em universidade, em suas palavras: “eu já trabalhei em vários locais, em todas as faixas etárias e em todo tipo de escola, em todo tipo de ensino.” Até o ano passado, trabalhava em três escolas, sendo uma delas pública. Atualmente tirou licença desta escola pública e continua sendo professora de alemão da escola estudada e de uma escola de idiomas, onde leciona aulas para alunos de 14 a 76

anos, sua jornada de trabalho é de 22 horas/aula semanais. Trabalha há 15 anos na escola pesquisada. É professora das primeiras e segundas séries do ensino médio e suas turmas são compostas por aproximadamente 35 a 50 alunos.

A professora Priscila foi quem apresentou resultado mais baixo na escala de autoeficácia docente (2,67). Dos professores da escola particular estudada, Priscila foi a única que obteve resultado inferior à média (três) na escala. Por esse motivo, foi um dos professores selecionados.

5.2.1.1 A identidade profissional de Priscila

Para que seja possível compreender o processo de construção da identidade profissional de Priscila, será apresentado primeiramente seu processo de **escolha profissional**. A professora revelou que a profissão docente está presente na história de sua família há pelo menos três gerações:

[...] eu acho que é uma coisa de família: **minha avó queria muito ser professora e não pôde**, porque, na época, mulheres não podiam trabalhar, mas dos 10 filhos que ela teve, oito mulheres, **as oito foram professoras**. E hoje continuam sendo professoras seis, uma já é falecida e a outra acabou desistindo. Então foi uma coisa muito forte. E, depois, **minha mãe era professora** e, quando ela engravidou de mim, que foi a primeira filha, **ela também acabou desistindo**, porque mulher grávida não podia ir para aula, não podia aparecer barriguda, então ela acabou se afastando e não voltando mais. Então eu acho que isso tem uma influência grande, porque minha mãe conta que eu ainda era pequeninha, que mal sabia falar e eu já dizia que queria ser “Fissora”.

A partir desta fala pode-se perceber claramente a *influência familiar* na escolha profissional de Priscila. A influência familiar é trazida por diversos autores que discutem a questão da escolha profissional (BOCK, 2006; SOARES, 2002; WHITAKER, 1997). A família pode influenciar um jovem a escolher sua profissão por diversas razões. Os pais podem desejar que seus filhos realizem os projetos profissionais que não conseguiram realizar, ou que seus filhos “sigam o mesmo caminho” que eles seguiram. Na família de Priscila identifica-se que sua mãe e suas tias realizaram o projeto profissional não realizado por sua avó. Priscila, por sua vez, também realizou o sonho profissional de sua mãe “interrompido” justamente pelo fato de estar grávida de Priscila, além de dar continuidade à

“profissão da família”, mais especificamente, das mulheres da família. De acordo com Soares (2002, p. 74-75),

Desde o nascimento, a pessoa é acompanhada pelos desejos e fantasias de seus pais e familiares em relação a ela e a seu futuro. Cada filho recebe uma carga de expectativa dos pais, devendo cumpri-la ao longo de sua vida. [...] Os pais constroem projetos para o futuro de seu filho, desejam que ele corresponda à imagem projetada sobre ele, lhe propõem metas a alcançar, objetivos de vida. Investem-no da missão de realizar os sonhos que eles mesmos não puderam realizar. No projeto dos pais encontra-se presente a forma como o pai e a mãe se relacionaram com as expectativas de seus próprios pais.

Essa influência familiar pode acontecer de maneiras diferentes. Na maioria das vezes, essa influência não acontece de maneira aberta, mas sim de forma indireta, como exemplifica Whitaker (1997, p. 54):

[...] a valorização (ou desvalorização) sutil de certas profissões, ou afirmações de que, desde pequenininha, por exemplo, a filha manifestou tendência para a medicina porque arrancava os braços das bonecas ou furava-lhes os olhos para ver como eram, já faz parte do folclore de certas famílias como algo baseado na mais perfeita e completa idéia de vocação como um “chamado místico” (conceito este totalmente superado pela moderna psicologia).

No caso de Priscila, é possível compreender que sua mãe ao contar que, desde pequena, Priscila dizia que queria ser “Fissora” estava de alguma maneira manifestando e reforçando sua expectativa com relação à carreira profissional de sua filha e, conseqüentemente, influenciando sua escolha profissional.

Além da questão familiar, foi identificado outro fator que pareceu contribuir com sua escolha pela graduação de letras português/alemão, conforme Priscila descreve a seguir:

Eu sabia que queria ser professora, mas não sabia exatamente de qual área. Tinha várias opções... eu tinha pensado em fazer pedagogia, para trabalhar com crianças, pensei em fazer matemática, porque eu gostava de matemática, pensei em fazer educação física, mas essa foi a primeira que eu desclassifiquei, porque eu não sabia nadar (risos). Aí eu fui pensando, vantagens e desvantagens de cada uma, e **acabei optando por letras português/alemão porque eu achei que teria uma ampla área de escolha**. Sendo duas áreas diferentes, mas que eu faria simultaneamente, tinha formação em literatura também, além da língua, tinha formação em duas línguas e ainda teria a área da tradução, poderia eventualmente trabalhar como secretária bilíngüe, então tinha um campo muito amplo. Então na dúvida, eu achei que de repente era o melhor caminho. [...].

Desta forma, entende-se que também a *área de atuação*, as possibilidades profissionais que Priscila ponderou sobre o curso de letras, foi um dos critérios utilizados por ela para escolher sua graduação.

Priscila, ao ser perguntada se considera que escolheu ser professora, respondeu:

Olha... de certa forma, fui eu que escolhi. Embora eu tenha colocado essa questão familiar, que eu acho que teve um peso grande, com certeza. Mas **eu poderia ter mudado, ao longo do caminho. Eu não, eu sempre tive certeza que eu queria ser professora. Eu não sei que explicação te dar para isso, mas eu nunca pensei em fazer outra coisa, não consigo, nunca me passou pela cabeça.** Tanto que meus pais tinham loja e, quando eu ia para casa nas férias, passar com eles, meu pai perguntava: “Não queres passar, fazer isso aqui, dá mais dinheiro, parece mais interessante, não precisa se incomodar com os alunos”. Eu disse “Não, não é isso que eu quero”. E minha irmã, depois de mim, também fez letras, mas acabou optando pelo comércio, então ela teve uma visão diferente, né? Eu não, nunca pensei em mudar não.

Essa resposta representa o caráter contínuo e dinâmico da escola profissional. Como discutido anteriormente, a escolha profissional é entendida como um processo e não como um momento específico na vida de uma pessoa, tendo em vista que o profissional está sempre escolhendo ser professor, por exemplo. Priscila revela que teve oportunidade e até mesmo influência de seu pai para deixar de ser professora, mas optou em continuar com essa profissão.

Embora nessa fala Priscila não saiba explicar o porquê de sempre querer ser professora, em outro momento da entrevista explicitou seu interesse:

[Resposta à pergunta: O que você considera mais fácil em seu trabalho?] **Acho que é estar em contato com o aluno. É a parte mais gratificante e mais fácil, sabe?** Mesmo que você saia de casa, tá chovendo lá fora, todo mundo reclamando, e você diz “mas porquê?” **Eu to saindo para fazer uma coisa que eu gosto, vou encontrar pessoas que eu gosto,** pessoas que vão reconhecer o meu trabalho, que valorizam meu trabalho, que estão aprendendo, vou me sentir útil. Então esse contato direto com o aluno que eu acho que tem de mais gratificante.

Verifica-se o *interesse/gosto* de Priscila pela profissão de professora. Entende-se desta forma que esse fator também contribuiu e contribui para sua contínua escolha profissional. A fala da professora citada também demonstra seu tipo de **comprometimento com sua carreira**. Priscila se *compromete afetivamente* com sua profissão, se compromete porque gosta do que faz, se compromete porque se identifica com sua carreira (SIQUEIRA; JÚNIOR, 2004).

A forma como a professora Priscila se compromete com sua profissão pode ser exemplificada através de uma situação que passou durante sua trajetória profissional:

Eu, por exemplo, trabalhei numa escola pública que foi difícil, sabe? Não tinha biblioteca, como professora de português, foi difícil porque não tinha nem uma biblioteca para você pedir pra um aluno ler alguma coisa, a comunidade era carente, então os alunos não tinham essa visão de leitura. Foi um trabalho bem árduo assim... E aí, é claro, tem muitos desafios que você enfrenta. E foi um momento em que eu pensei e repensei se estava na profissão certa, se valeria a pena, como se diz, incomodar-se tanto com os alunos, tanto trabalho para tão pouco retorno. Mas, depois de um certo tempo, fui vendo que aquilo lá era uma semente que eu tava

lançando e que, aos poucos, os frutos iam sendo colhidos. Então eu consegui arrecadar livros, consegui fazer uma pequena biblioteca, aos poucos, eu fui despertando o gosto pela leitura. Então depois de algum tempo, eu percebi que valia a pena. Então foi o único momento que eu realmente pensei duas vezes.

A partir dessa situação, identifica-se a *resiliência* de Priscila frente às dificuldades e obstáculos encontrados em sua profissão, o que revela mais uma vez seu comprometimento com a carreira. Segundo Baiocchi e Magalhães (2004, p. 65), a resiliência, um dos fatores que aparecem como essenciais no desenvolvimento de carreiras, é a “capacidade das pessoas transporem e enfrentarem dificuldades, frustrações e estresses comuns ao trabalho.”

Outro indicativo de como a professora se compromete refere-se ao seu *investimento na profissão*, por meio de participação em cursos e congressos, considerados pela professora como importantes para a sua “formação continuada”.

Como eu tenho todos os níveis na outra escola, do nível básico ao avançado, então pra preparar aula, achar textos diferentes, que seja do interesse do aluno, pesquisar alguma coisa complementar na internet, aparece um nome lá no meio que eu não conheço, então eu vou pesquisar pra ver aonde se localiza, o que é que tem.

Esse relato demonstra que Priscila procura *planejar* sua *aula*, o que reforça ainda mais seu envolvimento e comprometimento com a profissão de professor. O comprometimento com a profissão é um dos indicativos da identidade profissional, porque demonstra o envolvimento de uma pessoa com o seu trabalho, agregado a sentimentos de lealdade e vontade de permanecer e de empregar esforços para alcançar metas que estejam relacionadas ao desenvolvimento da carreira profissional (BAIOCCHI; MAGALHÃES, 2004).

No que diz respeito ao **contexto da identidade profissional**, Priscila relata quais são suas atividades e responsabilidades enquanto professora:

Bom... responsabilidades têm uma série, eu considero: estar em sala de aula com os alunos, em favor dos alunos; tentar observar a individualidade de cada um, porque na língua estrangeira isso é bem importante, tem alguns que têm habilidade na parte oral, outras mais na escrita, então tentar trabalhar isso de maneira individualizada, mas fazer com que o colega também ajude para aprimorar a sua habilidade, seja ela qual for. Então é desenvolver essa parte em sala de aula, participar de cursos promovidos pelo colégio, pontualidade. Acho que é basicamente isso.

Observa-se desta forma as categorias *o que faz, como faz, para quem faz e aonde faz*. Essas informações compõem o contexto da identidade profissional de Priscila e revelam também as atribuições que ela acredita ser do professor. Na fala a seguir essa questão fica mais explícita:

Eu acho que tem que ser primeiro humano, para você ter esse contato com as pessoas. Porque hoje o professor não é mais um mero professor, ou aquele que

chega e ensina. Eu acho que hoje a questão é mais formação integral da pessoa, a gente às vezes é mais psicóloga do que professora, né? Então acho que essa é a primeira característica que um professor deve ter hoje, dentro da nova realidade que a gente vive atualmente. E depois é a formação continuada, procurar ler muito, participar de cursos, porque como o ser humano está em constante mudança, a gente tem que acompanhar essa mudança.

Para Priscila, um professor é mais do que transmissor de conhecimento, é mais do que professar algo. Percebe-se que Priscila entende o papel do professor como ativo na formação integral do aluno, ou seja, cabe ao professor também promover o desenvolvimento dos alunos em seus diversos aspectos, como a cidadania, o relacionamento interpessoal, além do desenvolvimento cognitivo. Essa mudança de função do professor apontada por Priscila condiz com a literatura atual sobre a profissão docente: “[...] Eles [os professores] não ensinam puros saberes científicos, tratados como independentes de um quadro social. Eles ensinam, ao mesmo tempo, idéias, elementos ideológicos e propõem modelos de comportamento.” (ISAMBERT-JAMATI; TANGUY, 1990 apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1164).

No decorrer da entrevista, Priscila foi demonstrando sua identificação com a profissão docente. Relacionou as características que considera ser da profissão docente com a sua forma de ser professora, indicando ainda mais sua identidade docente. Outro fator que aponta para essa identificação profissional de Priscila é seu **projeto profissional**. Apesar de já ser professora há 20 anos, daqui a dez anos pretende continuar dando aula, no entanto com carga horária menor do que tem hoje:

Daqui a uns 10 anos? **Creio que a mesma coisa que hoje**. Talvez diminuir a carga horária, trabalhar em uma escola a menos. Se eu conseguisse concentrar todas as aulas numa única escola seria o ideal, né? Porque eu poderia me dedicar mais à escola, e até aquela questão dos colegas, estar mais presente. [...] **Mas não me vejo fazendo outra coisa daqui há 10 anos.**

Com relação ao **texto da identidade profissional**, Priscila apresenta-se para os outros como professora e, quando lhe perguntam, informa que é professora de alemão. Segundo ela, ser professora de alemão é algo singular e diferente da maioria dos professores:

[Priscila contando como responde quando lhe perguntam que disciplina leciona] Aí quando eu falo alemão, elas assim: “Nossa, mas é muito difícil, que coisa diferente!” “É, eu sou uma peça rara.”(risos) Não é todo dia que você vai encontrar uma professora de alemão, sem dúvida.

[Resposta à pergunta: Como seus colegas de trabalho te percebem?] Porque até pouco tempo atrás, antes de surgir esse projeto, eu acho que até passava meio despercebida, tanto que tinha uma série de pessoas que nem sabia meu nome, “Ah é a professora de alemão”. Então as minhas turmas sempre foram poucas, então eu

não tenho uma carga tão elevada, isso também contribui, porque daí eu fico menos tempo no colégio aqui.

[Resposta à pergunta: Como seus amigos e familiares te percebem?] Olha... minha família, meus amigos, eu acho que, de maneira geral, me vêem como professora e, de certa forma, de uma disciplina diferente, vamos dizer. Mas creio que de forma positiva. Assim, eu não vejo aquela coisa, por exemplo, que era criança de achar que alemão era uma língua perseguida, ou então ser chamada de alemão batata, como éramos chamados, pejorativo, completamente pejorativo. Então eu não vejo isso, pelo contrário, acho que de uma forma bem positiva.

Pode-se refletir, a partir dessas falas, que Priscila se identifica como sendo professora de alemão e conota isso de uma maneira positiva, ou seja, se percebe como professora de uma disciplina que a diferencia dos demais professores. No entanto, demonstra que gostaria de ser mais integrada ao corpo docente da escola e isso não acontece, pois trabalha em outros locais. Isso é confirmado quando expõe que daqui a dez anos gostaria de continuar dando aula, mas preferencialmente em apenas uma escola.

Para finalizar a discussão sobre a identidade profissional de Priscila, apresenta-se a seguir o **significado do trabalho docente** atribuído pela professora: “Ser professora é estar junto com pessoas, que a gente chama de alunos, seres humanos, com os quais você vai aprender sempre também e ver essas pessoas crescerem, como pessoas, como profissionais, aprimorando cada vez mais o seu conhecimento.” Identifica-se que o sentido do trabalho do professor, para Priscila, está relacionado à relacionamento com os alunos como promotor de crescimento e desenvolvimento mútuo (do aluno e do professor).

De maneira geral, Priscila se percebe e é percebida como professora de alemão. Significa essa profissão com um valor importante para o desenvolvimento dos alunos, se sente envolvida e responsável por contribuir na formação integral de seus alunos.

5.2.1.2 A crença de autoeficácia docente de Priscila

Priscila obteve o resultado mais baixo na escala de **autoeficácia docente** (2,67) quando comparada com os demais professores da escola particular estudada. Segundo ela, este resultado está relacionado à sua percepção sobre esta escola em específico:

Então, é aquilo que eu coloquei, o grau de satisfação aqui é um pouco inferior em relação às outras escolas, eu acho que condiz com isso, né? É satisfatória, mas não é tão bom quanto na outra escola. Exatamente por essa dificuldade, ensino médio, eles ainda estão amadurecendo, estão na fase de identificação, então é uma fase difícil

pra eles também. Então para o professor também não é tão fácil chegar e conseguir realizar todas as atividades, toda essa questão da responsabilidade que tem que ser desenvolvida com eles também.

Priscila explica que esse resultado refere-se à dificuldade que encontra em lecionar aula para os alunos do ensino médio, em função de sua imaturidade principalmente. No entanto, de maneira geral, considera que é capaz de ensinar a língua estrangeira.

No que concerne ao **desenvolvimento de sua crença de autoeficácia**, Priscila, ao longo da entrevista, demonstra três principais fatores que a fazem se perceber mais capaz de ensinar: *experiência direta; persuasão social e experiência vicária*.

Porque, enquanto universidade, a gente tem muita teoria. Quando você começa a dar aula, que você se dá conta que “Meu Deus, quanta coisa que eu tenho que aprender, Meu Deus, eu acho que eu não aprendi nada”. A impressão que dá é isso, porque você não sabe o que fazer. Uma comparação poderia ser feita, quando você é mãe pela primeira vez: você se sente totalmente inexperiente e despreparada, por mais cursos que você tenha feito, por mais que você tenha lido a respeito, nesse momento a gente se sente indefesa, você não sabe o que fazer, que atitude tomar. E, na profissão, eu acho que aconteceu a mesma coisa, pelo menos comigo e eu acho que acontece ainda hoje, sabe? Então o interessante é você estar na prática, ver como funciona na realidade.

Identifica-se nessa fala a “ação” da experiência direta, experiências anteriores de Priscila, no desenvolvimento de sua crença de autoeficácia. De acordo com Nunes (2008), a relação entre a experiência direta e o desenvolvimento da crença de autoeficácia não é linear, ou seja, não se trata de uma relação de causa e efeito, pois é mediada pela interpretação do sujeito.

Com relação à persuasão social, Priscila demonstrou que considera importante a opinião das outras pessoas, no sentido de servirem como um “medidor”, em suas palavras “um termômetro” para avaliar seu trabalho. A persuasão social é a avaliação positiva ou negativa que os outros fazem do trabalho de alguém e que pode, a partir da interpretação dessa avaliação, interferir na forma como essa pessoa se percebe capaz de exercer certa atividade. (PAJARES; OLAZ, 2008).

Priscila comenta que não se lembra da última vez em que assistiu outro professor dando aula, no entanto comenta das situações que vivencia nos seminários que participa:

Olha, assistindo aula, propriamente aula, eu não faço nem idéia de quando eu fiz isso pela última vez. Mas, de certa forma, quando você participa de um seminário, num curso desses que a gente tem anualmente, é basicamente isso, porque a gente desenvolve atividades, por exemplo, desenvolve um texto, a gente discute esse texto, ou encena o texto, então tem horas que a gente é aluna e tem horas que você vira o espectador e vê os teus colegas trabalhando, e, nesse momento, eu vejo também como professores. São colegas de trabalho que tão dando a sua contribuição e com a qual eu vou aprender.

Desta forma, percebe-se que, para Priscila, observar outros professores exercendo sua atividade profissional, mesmo que em uma situação de simulação, contribui para que ela se perceba mais capaz de ensinar.

Priscila se considera uma professora capaz de ensinar seus alunos, no entanto, sente mais dificuldade com seus alunos do ensino médio, em função de sua imaturidade. Assim como ressalta Nunes (2008), as fontes de autoeficácia apresentadas por Priscila não “agem” de maneira isolada, uma interfere na outra e por isso devem ser compreendidas conjuntamente.

5.2.1.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Priscila

A relação entre os dois fenômenos pôde ser verificada em alguns pontos da entrevista com Priscila. A professora demonstra como se perceber capaz interfere positivamente na sua identificação com a profissão docente.

Quando Priscila conta sobre sua experiência numa escola pública que trabalhou, onde precisou superar as condições precárias da escola em prol do processo de aprendizagem dos alunos, retrata sua percepção de que foi capaz, de que conseguiu superar as dificuldades. Como consequência disso, desistiu de abandonar sua profissão e percebeu que “valia a pena”. Essa situação demonstra a influência da crença de autoeficácia de Priscila em sua identidade profissional docente.

Priscila, ao falar do que considera mais gratificante em seu trabalho, demonstra que é estar em contato com o aluno, é saber que irá encontrar pessoas que ela gosta e que reconhecem e valorizam seu trabalho. Nesse sentido, pode-se pensar que a persuasão social, o reconhecimento do outro, contribuiu para que ela se envolva mais com seu trabalho.

Foi perguntado para a professora o que ela considera que faz de melhor dentro das suas atividades de professora. Priscila respondeu:

Eu acho que é **procurar esse contato direto com os alunos, ver se ele aprendeu, se ele tá satisfeito**. E de repente também tentar inovar, na nossa profissão isso é importante, tentar criar coisas novas. Aliás, tem muita gente que pergunta “ah, você dá esse conteúdo há 10, 20 anos, sempre a mesma coisa, você não cansa?” Não, nunca vai cansar, porque as pessoas são sempre diferentes, você pode dar o mesmo conteúdo e vai sair sempre de uma maneira diferente. Então **uma das habilidades que o professor tem que ter, e eu acho que eu tenho bastante, é tentar dar sempre de uma maneira diferente, porque o grupo é diferente, porque os alunos são diferentes, porque as pessoas são diferentes**.

Com isso, Priscila demonstra que considera possuir as características atribuídas por ela como sendo da profissão docente, ou seja, se identifica com sua profissão, pois se percebe com as características de um professor. Essas características, por sua vez, referem-se a uma capacidade de realizar uma atividade, qual seja: conseguir fazer com que o aluno aprenda, procurando ensinar o conteúdo de uma maneira diferente, tendo em vista que um aluno é diferente do outro. Desta maneira, ao mesmo tempo em que Priscila se percebe capaz de realizar as atividades relacionadas à profissão de professor (crença de autoeficácia docente), se identifica mais com essa profissão.

Percebe-se então que a persuasão social – fonte de desenvolvimento da crença de autoeficácia – contribui para que Priscila se identifique mais com a sua profissão. Assim como a resiliência – fator constituinte do comprometimento com a carreira – faz com que aumente a crença de autoeficácia docente da professora. A partir dessas discussões, supõe-se que a crença de autoeficácia docente de Priscila reforce sua identidade profissional, assim como os fatores de sua identidade profissional também contribuem para o aumento de sua crença de autoeficácia.

5.2.2 O professor Ronaldo

Ser professor é: Cada vez que me perguntam isso, eu respondo de uma forma diferente, porque são tantos conceitos que é ser professor... Mas primeiro, o lado pedagógico, tens que ser um cara que consiga passar um conteúdo, deixar a pessoa preparada para fazer qualquer tipo de prova, teste de conhecimento. Isso no lado pedagógico, né? Mas é muito além disso, conselheiro, amigo, confiante. Tem tantas coisas que os caras vêm conversar contigo. Numa sociedade que hoje está bastante tumultuada, sabe? Eu converso com alguns alunos... dificuldade familiar, problemas de separação, tentar concentrar o guri para ter uma aula de matemática, sabendo que os pais tão em casa com problema. Então são tantas incógnitas para gerar uma única profissão, chamada professor, que quem tá nela e gosta de fazer o que faz é porque faz bem feito, sabe? Porque se eu já não fizesse alguma coisa muito bem feita, eu já não estaria aqui dentro também. A rede privada é bem assim, né? Tu tem um pouco mais de capital e é um pouco mais descartável. Rede municipal, estadual, funcionário público, vamos falar assim, um pouco menos de salário, mas estabilidade total... Então, é bastante complicado, ser professor hoje além do pedagógico tem que ser muito mais do que isso. (RONALDO)

Ronaldo é um homem de 40 anos e desde os 20 anos atua como professor. Formou-se em duas graduações: engenharia civil e matemática. Fez pós-graduação (especialização) nas duas áreas, mas atua apenas com a matemática. No início do próximo ano, pretende dar início a seu mestrado também na área de matemática. Atualmente trabalha só com a rede privada de

educação e atua como professor de matemática para o ensino médio. Na escola pesquisada, Ronaldo é professor das primeiras e terceiras séries do ensino médio, há 12 anos.

O professor Ronaldo obteve o segundo resultado mais baixo de crença de autoeficácia dos professores da escola particular investigada (3,17), no entanto, é um resultado acima da média (três). Desta forma, não se pode pensar que Ronaldo tem uma baixa crença de autoeficácia, mas sim que tem um resultado baixo de autoeficácia relacionado aos outros professores da escola que trabalha.

5.2.2.1 A identidade profissional de Ronaldo

Ronaldo apontou dois principais fatores que podem ser entendidos como influentes em seu processo de **escolha profissional**, a saber: *influência familiar e interesse/gosto*. Esses dois fatores, embora distintos, parecem estar relacionados, na medida em que proporcionaram um contato de Ronaldo com a docência. Essa afirmação pode ser melhor compreendida a partir da análise a seguir.

[...] eu tive que fazer uma escolha há alguns anos atrás, quando eu tava fazendo simultaneamente os dois cursos. Por que na realidade eu fiz assim, eu fazia matemática e as cadeiras da matemática revalidavam na engenharia e, quando eu vi, eu tava me formando nas duas, quase que simultaneamente. E aí eu cheguei em um determinado momento: “qual dos dois caminhos seguir?” **E aí eu optei por aula, ser professor... nesse período, eu trabalhava no Instituto, e eu fiz um trabalho bacana lá, com umas pessoas carentes que tu via que não tinham muita oportunidade. E aquilo que te traz um resultado bacana, sabe? [...]**

[Resposta à pergunta: Porque optou pela matemática e não pela engenharia?] Foi exatamente com o espírito que eu trabalhava no Instituto. Hoje a educação estadual, municipal, pública é bem deficitária, sabe? Então eu trabalhei num período no Instituto [...] que por semana, de oito/dez professores que eles tinham por disciplina, eu acho que uns seis faltavam por semana direto. E é tão chato tu chegar num lugar e ver os caras querendo ter aula, querendo crescer na vida, querendo ser cidadãos e não tem ninguém para dar uma oportunidade... aquilo me angustiou muito. **E aí eu disso, pô... é isso que eu quero.**

Percebe-se nessas falas o interesse e o gosto de Ronaldo em dar aula, após sua experiência no Instituto Estadual de Educação. Ele considera que escolheu sua profissão, pois poderia ter seguido outro caminho e não seguiu. Identifica-se que seu interesse em ser professor veio na medida em que “experimentou” ser professor, ou seja, Ronaldo percebeu seu interesse em dar aula e escolheu seguir essa carreira depois que exerceu a atividade profissional, o que não acontece com a maioria das pessoas que escolhem uma profissão. Em

geral, as pessoas escolhem as profissões porque gostam, se identificam, mas nunca experimentaram, muitas vezes até com base em uma visão romântica da prática profissional, uma visão distorcida, que mostra apenas os aspectos positivos da profissão (WHITAKER, 1997).

[Resposta à pergunta: Porque considera que escolheu ser professor?] Na realidade, o Instituto foi um aprendizado para mim nesse sentido. E no primeiro ano que eu trabalhei como professor, eu achei que aquele ano tinha sido muito cansativo. Aí 15 dias depois do término do ano, férias e colégio fechado, eu retornei ao colégio, e quando tu vê um colégio vazio, assim nas férias, sabe é angustiante... Aí tu fica três semanas em casa, tá legal, na quarta semana tu já quer voltar a dar aula. **E aí... sabe o convívio, o cotidiano com as pessoas, com a rapaziada, com a molecada é muito bacana... Então eu acho que hoje eu não consigo me ver longe de tanto barulho, tanto rolo, problemas de adolescente...**

Com relação à influência familiar, Ronaldo contou que sua irmã mais velha e seu cunhado também são professores e que, embora considere que isso não influenciou sua escolha, essa situação possibilitou que ele convivesse com o cotidiano dos professores. Essa situação também fez, provavelmente, com que ele pudesse conhecer melhor a profissão docente, o aproximou da rotina de um professor, o que pode ter contribuído para clarear sua escolha profissional.

Com relação ao **comprometimento com a carreira**, Ronaldo evidenciou seu foco de investimento na profissão atualmente:

[Resposta à pergunta: “Você costuma participar de cursos? Em que área?”] Sim. Pelo menos dois por ano, eu faço. Ou que a instituição oferece, ou por conta própria minha. Em todos os ramos. Eu não to mais preocupado em aprender matemática, teoria. **Eu to mais preocupado hoje com relacionamento humano, como lidar com as pessoas.** Eu quero ter habilidade para conversar com um mendigo, com um médico ou com um catedrático de uma área. Eu vejo assim, no dia a dia, a maior dificuldade hoje do mundo, não existem mais valores, não existe mais diálogo, e eu quero resgatar isso, eu quero saber conversar com as pessoas. Então o meu mestrado, se tudo der certo, vai ser nessa área. Na área de empatia, relacionando turma, conteúdo...[...] se tu consegue conversar com todos os alunos na sala mesmo tendo problemas diferentes, né? É nesse sentido que eu penso.

Observa-se que essa preocupação de Ronaldo, esse interesse em aprender sobre relacionamento humano, retrata claramente a ampliação do papel do professor, ou talvez, a percepção ampla da função de um professor do ensino médio. Esse cenário vai ao encontro do que Oliveira (2004) expõe acerca das variadas funções que o professor precisa assumir e que, muitas vezes, estão além de sua formação. Esse *investimento na profissão* demonstra o comprometimento do professor com sua carreira, revelando sua identidade profissional docente.

A partir da entrevista foi possível perceber que Ronaldo se envolve e se dedica em sua profissão, pois gosta do que faz, gosta de estar com os alunos em sala de aula. Desta forma, compreende-se que apresenta um *comprometimento do tipo afetivo*.

Com relação às suas atividades e responsabilidades enquanto professor, Ronaldo comenta:

São tantas hoje em dia... com esse negócio de estatuto de infância e do adolescente. Vai desde problema de saúde, como ainda ontem eu chamei uma menina para conversar que eu via que ela tava com dificuldade visual, e aí ela foi ao oftalmologista e ela tá com problema... inclusão social, cidadania, matemática também, né? Mas assim... perceber se alguém não está bem inserido no meio, relacionamento... complicado. Hoje em dia tu tentar formar um cidadão consciente, é complicado, cheio de preconceitos que existe por aí...

Essas atribuições explicitam a categoria *o que faz do contexto da identidade profissional* de Ronaldo. Essa categoria relaciona-se ao **significado da profissão docente** para o professor:

Cada vez que me perguntam isso, eu respondo de uma forma diferente, porque são tantos conceitos que é ser professor... Mas primeiro, o lado pedagógico, tens que ser um cara que consiga passar um conteúdo, deixar a pessoa preparada para fazer qualquer tipo de prova, teste de conhecimento. Isso no lado pedagógico, né? Mas é muito além disso, conselheiro, amigo, confidente. Tem tantas coisas que os caras vêm conversar contigo. Numa sociedade que hoje está bastante tumultuada, sabe? Eu converso com alguns alunos... dificuldade familiar, problemas de separação, tentar concentrar o guri para ter uma aula de matemática, sabendo que os pais tão em casa com problema. Então são tantas incógnitas para gerar uma única profissão, chamada professor, que quem tá nela e gosta de fazer o que faz é porque faz bem feito, sabe? Porque se eu já não fizesse alguma coisa muito bem feita, eu já não estaria aqui dentro também. A rede privada é bem assim, né? Tu tem um pouco mais de capital e é um pouco mais descartável. Rede municipal, estadual, funcionário público, vamos falar assim, um pouco menos de salário, mas estabilidade total... Então, é bastante complicado, ser professor hoje além do pedagógico tem que ser muito mais do que isso.

Essa relação demonstra que Ronaldo se identifica como professor, na medida em que suas atribuições profissionais condizem com o que acredita que seja o trabalho de um professor. Mais uma vez, Ronaldo aponta diversos fatores que, para ele, fazem parte da atividade profissional docente, corroborando com a literatura que demonstra às novas atividades incorporadas ao trabalho do professor. (OLIVEIRA, 2004; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005)

No que diz respeito ao **texto da identidade profissional**, Ronaldo diz que possui duas profissões, pois é formado nos cursos de engenharia e matemática, mas informa que se apresenta como professor: “Eu tenho duas profissões, apesar de eu só exercer uma. Mas eu sempre falo a que exerço, a que eu mais gosto: professor, né?” Percebe-se que, além de se

identificar com a profissão docente porque a exerce, explica que também se percebe como professor porque gosta dessa profissão. Essa relação entre gosto e identificação também foi trazida pelo professor, ao responder a pergunta “Como sua família te percebe?”: “Eles gostam do que eu faço... Final do ano, a gente sempre tem as formaturas e minha esposa tem muito prazer, de vez em quando, vêm alguns alunos te parabenizar, te agradecer, eu acho legal... esse tipo de pagamento tu não consegue quantificar.”

Essa fala de Ronaldo sobre a percepção de sua família mostra o processo de construção da identidade profissional, no qual acontece com a contínua reposição desta nas relações (CIAMPA, 2007). Desta forma, nas formaturas, onde os alunos reconhecem o trabalho de Ronaldo, a identidade profissional está sendo reposta e, conseqüentemente, reforçando a percepção do professor e de sua mulher sobre sua identidade profissional.

De maneira geral, Ronaldo se identifica com sua profissão, se compromete e se envolve com ela, porque, sobretudo, gosta do que faz. Reconhece o trabalho do professor como uma atividade de extrema importância, uma vez que é responsável pelo desenvolvimento integral dos alunos, o que engloba outros aspectos além do pedagógico.

5.2.2.2 A crença de autoeficácia docente de Ronaldo

De acordo com o resultado da escala, Ronaldo apresenta uma **crença de autoeficácia docente** 3,17, o que significa um valor próximo à média. Esse resultado condiz com a avaliação que o professor faz de seu trabalho: “Numa escala de regular, boa, ótima, eu acho que boa, ótima não.” “[Resposta à pergunta: Porque ótima não?] Não... eu acho que como é para qualquer profissão é complicado, porque tu é um ser humano, tu tá passível de erro a qualquer momento. Ótimo, para qualquer profissão, nem um jogador de futebol é.” Entende-se desse modo que essa percepção “média” sobre sua capacidade para ensinar está de acordo com a sua concepção geral, ou seja, para ele ser um ótimo professor significa não ter erros. Essa compreensão reflete o resultado da escala de autoeficácia, que não corresponde a uma baixa autoeficácia, mas também não se encontra próximo ao valor máximo.

Com relação ao desenvolvimento de seu senso de autoeficácia, Ronaldo atribui, primeiramente, ao seu gosto pela profissão docente. Essa atribuição demonstra a relação entre a crença de autoeficácia e a identidade profissional de Ronaldo, que será discutida posteriormente no próximo subcapítulo.

Além dessa atribuição, a partir da fala de Ronaldo foi possível inferir que a persuasão social é para ele um fator que interfere em sua crença de autoeficácia:

[...] um professor é exatamente um árbitro de futebol... quando ninguém fala dele, tá tudo legal... essa profissão é terrível nesse sentido. [...] quando ninguém te elogia, tá tudo muito bem, então isso é impressionante. Porque tu gostaria de ouvir: “pô legal a tua aula”, ninguém te dá esse tipo de elogio. Então, nós trabalhamos em função de não receber elogio de ninguém, porque se tiver alguma crítica, essa vem, e bem forte. Então simplesmente, tu começa a dar uma aula, daqui a pouco tu espera que, no final, teu chefe bata e “pô, tá legal, os guris tão gostando” e isso não acontece. A cada dois/três meses que tu vais ter uma idéia do que os alunos falam pra ti... porque a gente tem auto-avaliação. Mas é difícil assim... é complicado, aí tu fica meio frustrado, eu to fazendo bem, não to, tá legal, não tá, tá rendendo?

De acordo com Iaochite (2007, p. 41), o apoio que os professores recebem da coordenação e da direção do colégio, dos pais e até dos próprios alunos, por meio de orientações diretas ou de feedback de desempenho, elogios ou críticas, podem funcionar como persuasão social “na medida em que tendem a levar o professor a acreditar que está conseguindo (ou não) realizar seu trabalho, atingindo os objetivos estabelecidos e corrigindo rotas estabelecidas para a aprendizagem.”

5.2.2.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Ronaldo

A partir da análise da entrevista de Ronaldo, foi possível identificar alguns indicativos de relação entre os dois conceitos em questão. Verificou-se essa relação no momento da escolha profissional de Ronaldo, bem como no seu atual desenvolvimento da profissão.

Ronaldo relata como foi que procurou o primeiro trabalho como professor, ainda enquanto cursava a graduação de matemática:

Eu que procurei... porque dentro da universidade **eu já fazia monitoria e rendia bastante** assim, sabe? E aí **eu comecei a ver que dentro da área da pedagogia tinha muita coisa a ver comigo**, comunicação... e aí, nesse período, eu comecei a procurar algum lugar para dar aula pra ver se era realmente o que eu queria, fazer uma espécie de balão de ensaio e foi isso que aconteceu, **fiz e gostei**.

Desta forma, pode-se pensar que a percepção de Ronaldo de que era capaz de ensinar, por meio da monitoria, despertou seu interesse em dar aula. Essa crença de autoeficácia

docente fez com que ele procurasse um lugar para ser professor. Dessa maneira, entende-se que o senso de autoeficácia influenciou a escolha profissional de Ronaldo.

No que diz respeito ao momento atual, Ronaldo relatou que atribui sua crença de autoeficácia a gostar do que faz:

Eu gosto de fazer o que eu faço. Mas eu nunca parei para ficar quantificando essas coisas não. [...] Eu não tenho preocupação nenhuma não, de ficar desempregado ou coisas... Eu sei que, se eu sair daqui, eu vou conseguir trabalhar em outros lugares, porque eu gosto de fazer a coisa com prazer, assim sabe? Com vontade.

Nesse sentido, reflete-se que, para Ronaldo, gostar do que faz aumenta sua crença de autoeficácia. Essa condição foi, de alguma maneira, demonstrada no estudo realizado por Iaochite (2007), no qual verificou-se correlação positiva entre a autoeficácia e a variável satisfação docente, indicando que os professores que se sentem mais satisfeitos com a docência tendem a apresentar crenças mais altas de autoeficácia.

No caso de Ronaldo, foi possível perceber uma relação circular entre os dois conceitos: ao mesmo tempo em que a crença de autoeficácia docente faz com que o professor se identifique mais com sua profissão, essa identificação também reforça seu senso de autoeficácia docente.

5.2.3 O professor Marcelo

Ser professor: É ter o prazer de poder transmitir aquilo que você sabe para alguém. É poder auxiliar essa pessoa, poder encaminhar essa pessoa para um mundo que tá aí, que é difícil de se viver. É ter um poder, vamos dizer assim, entre aspas, um poder de poder encaminhar alguém de forma sadia, de forma saudável, formando um ser íntegro. Eu acho que é muito legal isso, de tipo, querendo ou não, o professor tem um poder político muito forte, nós somos geradores de opinião, a gente consegue... temos o poder de gerar opiniões, então a gente tem que ter muito cuidado com isso, com aquilo que a gente diz. Mas eu acho que ser professor passa fundamentalmente a ter o prazer de poder ajudar, vamos dizer assim, nossos alunos a seguir um bom caminho. (MARCELO)

Marcelo tem 45 anos e trabalha há 21 anos como professor. É formado em educação física e, em 2002, concluiu uma especialização em currículo e prática educativa. Trabalha há 19 anos no colégio particular investigado como professor de educação física e treinador de futebol de campo. Além desse trabalho, está envolvido com escola de Samba e iniciando um projeto social para outra escola, também com esse foco, de oficina de costura e adereços. Sua

carga horária de professor e treinador é de 36 horas/aula semanais. Atualmente, é professor do ensino fundamental e das primeiras séries do ensino médio. Suas turmas têm por volta de 35 a 50 alunos.

Na escala de autoeficácia docente, obteve resultado de valor 4,08, o que corresponde ao segundo valor mais alto do grupos de professores que responderam a escala do colégio particular.

5.2.3.1 A identidade profissional de Marcelo

A identidade profissional de Marcelo está diretamente relacionada ao esporte. Em todas as categorias da identidade profissional analisadas, identificou-se a vinculação do professor com a área do esporte.

No que concerne à **escolha profissional** de Marcelo, entende-se que esta foi realizada sob influência de alguns fatores, tais como: *influência familiar; interesse/gosto; habilidades/competências*. Para facilitar a compreensão de sua escolha profissional, esta será apresentada subdividida em escolha pela área de educação física e escolha pela docência, embora as duas constituam a escolha profissional de Marcelo.

Com relação à escolha profissional pela docência, Marcelo explicitou: “Eu tenho a família toda de professor. A família toda. Eu tenho um tio meu que é professor de inglês, tenho uma prima minha que foi professora durante anos, no Instituto. Então é toda uma ligação assim com a família. Minha mãe também, apesar de nunca ter dado aula, mas também se formou no magistério.” Embora Marcelo não tenha apontado que esse fato o tenha influenciado a ser professor, pode-se pensar que a constituição familiar e o convívio com a docência tenham influenciado em sua escolha pela docência, na medida em que como esta profissão foi um caminho para sua família, também pôde ser para Marcelo. Talvez em uma família na qual nenhum membro é professor, essa possibilidade nem se apresentaria para ele. Segundo Soares (2002, p. 53), a família faz a ponte do jovem com a sociedade, “é a célula social responsável pela transmissão da ideologia dominante, dos valores morais, dos pensamentos e da cultura.” Sendo assim, valoriza ou não determinadas carreiras profissionais o que, de maneira indireta, interfere na escolha profissional do jovem.

Além desse “possível caminho” pela docência existir em seu contexto social e familiar, outro fator também contribuiu para que Marcelo seguisse a carreira docente:

[Resposta à pergunta: Que motivos o levaram a escolher a profissão docente?] É como eu falei, na verdade, eu fui por um caminho do esporte para educação física e, no final, acabei entrando na coisa do professor. Mas não era uma coisa que eu achava que eu ia ser professor, eu achava que eu ia ser treinador, como eu sou né? treinador de futebol. E no final, **acabei começando a lecionar e acabei gostando de estar com os alunos assim, né?** Mas não era realmente a prioridade ser professor, e sim mais pro lado técnico, mais pro lado de treinador.

Percebe-se que Marcelo não optou por cursar educação física visando ser professor. No entanto, assim que se formou e foi procurar um emprego, ficou sabendo de uma vaga em um colégio. Conseguiu trabalhar como professor de educação física nesse colégio e gostou dessa atividade. A partir de então, continuou sendo professor, concomitante a seu interesse inicial de ser treinador. Identifica-se o caráter dinâmico e constante da escolha profissional: Marcelo teve a oportunidade de trabalhar como professor, gostou e continuou escolhendo ser professor. Essa dinamicidade da escolha profissional corresponde ao movimento contínuo da identidade profissional de Marcelo, que foi sendo construída de acordo com seu interesse, com as oportunidades de trabalho, bem como a partir das reposições sociais de sua identidade docente (CIAMPA, 2007).

Ao debruçar-se sobre o processo de escolha profissional de Marcelo pela área do esporte, verifica-se que a categoria *interesse/gosto* predomina em seu discurso:

[Resposta à pergunta: Você considera que escolheu ser professor?] Olha, dentro da minha área eu escolhi sim, **porque era uma coisa que eu sempre fui muito ligado, que é o esporte**. Então, eu, como professor de educação física, procurei exatamente aquilo no qual eu gostava. Calhou de que eu acabei fazendo a faculdade de educação física e me realizei nisso, né? Acho que se eu tivesse feito outra coisa, talvez eu tivesse me dado melhor financeiramente e tal, mas acho que a realização pessoal passou por aí, é uma coisa que eu gosto de estar com meus alunos, dar aula é uma coisa que realmente me realiza.

Marcelo colocou ainda que, saiu do colégio aonde trabalhava no início de sua carreira para ser professor do colégio estudado, principalmente porque foi aluno e atleta desse colégio, o que influenciou de maneira afetiva essa escolha, em suas palavras: “Aí comecei dar aula lá, como eu fui aluno aqui no colégio também, **fiz toda minha vida aqui no colégio, fui atleta também, logo em seguida, recebi um convite daqui, aí falou um pouco mais alto também o coração** de voltar pro [colégio estudado], de estar treinando aqui e tal, e aí acabei vindo parar aqui no colégio [...]” Essa afirmação corresponde à categoria apresentada por Bock (2006, p. 125) de desempenho e interesses escolares na qual “inclui relatos que se referem às áreas de conhecimento e às disciplinas escolares de que o sujeito gosta como um dos determinantes da escolha profissional – agrupa registros dos sujeitos quando correlacionam suas decisões com a experiência escolar vivida.”

Com relação ao **comprometimento com a profissão**, verificou-se que o professor Marcelo investe em sua carreira por algumas razões: *normativa*, por uma exigência/norma da escola; *afetiva*, por gostar do que faz; e *instrumental*, pois comenta que não sabe se ainda estaria na profissão, caso as condições fossem outras (inferiores às que têm hoje, por exemplo).

Marcelo explicou que fez sua especialização, pois a escola exige que todos os professores tenham alguma especialização. A área que escolheu realizar sua especialização foi escolhida pensando no interesse do colégio: “[...] Aproveitamos que o interesse do colégio era nessa área, de currículo e prática educativa e parte de pedagogia [...], então um grupo de professores resolveu fazer. Alguns fizeram em outra área e tal.” Identifica-se o *comprometimento normativo*, conceituado por Bastos (1993) como a forma de se comprometer com a organização em decorrência do conjunto de pressões normativas por parte da empresa.

O professor informou que participa de cursos e congressos quando tem tempo disponível para isso, o que geralmente não acontece. No entanto, aponta que faz os cursos que são oferecidos e cobrados pela escola:

[Resposta à pergunta: Que tipo de cursos costuma participar?] Tem vários, vários. Por exemplo, tivemos aí cursos que o colégio fez sobre pedagogia Inaciana, tivemos o curso da AEC – Associação de Escolas Católicas, né? Relacionado à parte de formação do aluno. Além de retiros que o colégio faz que é quando são abordados vários temas, né? Mas, especificamente assim, **é mais a parte de pedagogia inaciana, que é o que o colégio cobra muito da gente, o resto assim...** Ultimamente, especialização mesmo na minha área, eu tenho feito muito pouco, na verdade.

Verifica-se mais uma vez o *comprometimento normativo*, pois freqüenta os cursos e congressos que são exigidos pela escola.

Marcelo falou que já pensou em abandonar a profissão docente, no início de sua carreira. Foi perguntado por que não abandonou:

Bom, em primeiro lugar, por gostar. E em segundo lugar, porque eu acho que a minha realidade, por trabalhar no colégio que eu trabalho, ter tido a chance de trabalhar aqui e já estar aqui há um tempão, né? Não sei se não seria diferente de repente, se eu tivesse num colégio da periferia, durante 20 anos da minha vida, talvez, quem sabe, né? não posso dizer... E salário de repente pequeno, tem tudo isso que envolve um... Mas eu acho que o principal, por eu gostar daquilo que eu faço. Por isso que eu nunca pensei “não quero saber ou vou desistir”. Eu sempre gostei de trabalhar com público, como eu te falei, e dar aula e treinar. Então... eu acredito que tudo também passa pela oportunidade, né? De você estar em um bom colégio, ter um bom salário, ter boa estrutura para dar suas aulas... tem tudo isso, né? Isso facilita muito.

Embora a pergunta estivesse relacionada à situação passada, ou seja, fosse referente ao seu não abandono no início de sua carreira, é possível perceber que o professor responde no presente, referindo-se ao porquê de não abandonar a profissão hoje. A partir dessa fala, identificam-se dois fatores que fizeram e fazem com que Marcelo permaneça na profissão docente: o *comprometimento afetivo*, pois fala que gosta da sua atividade profissional; e o *comprometimento instrumental*, porque demonstra que não sabe como seria caso não tivesse as mesmas condições de trabalho que tem hoje.

O **contexto da identidade profissional** de Marcelo pode ser compreendido por meio das categorias *o que faz, como faz e para quem faz*. Segundo Marcelo, suas responsabilidades e atividade enquanto professor são as seguintes:

Bom, primeiro eu acho que o primeiro grande... é o exemplo... eu acho que eu tenho que servir de exemplo pro meu aluno, seja nas minhas atitudes, seja dentro e fora do colégio, algumas coisas a gente tem que se preservar um pouco, né? Por mais que a gente queira fazer algumas coisas, vamos dizer assim, mirabolantes, extravagantes, às vezes tu não pode fazer porque tu és, querendo ou não, uma pessoa pública. Então, todo lugar que passa, tem um aluno, 20 anos tu dando aula, tu lecionando durante 20 anos, qualquer lugar que tu passa, tem um aluno, ou não tem um aluno, mas tem o pai, ou um tio do aluno que te conhece. Então eu acho que a grande responsabilidade nossa, do professor hoje, passa pela postura, a gente tem que ter postura pra servir de exemplo, entendeu?

Essa responsabilidade nomeada pelo professor de exemplo/postura condiz com a compreensão de Isambert-Jamati e Tanguy (1990 apud LÜDKE; BOING, 2004) na qual explicam que o professor ensina, além da matéria, elementos ideológicos e modelos de comportamento.

Para Marcelo, as principais características que um professor deve ter para exercer a profissão, são: ter um “astral bom”; estar aberto a receber críticas; contínuo aperfeiçoamento; ter autoridade, conseguir controlar a turma; e conhecer o que está ensinando. Ao longo da entrevista, ele demonstrou e falou que considera que possui essas características, por meio principalmente das avaliações feitas pelos alunos. Acredita que o que faz de melhor dentro das atividades de professor é: “[...] eu acho que é o fato do poder que eu tenho de me relacionar com eles, o poder de conseguir me relacionar bem com eles e fazer com que eles acreditem naquilo que eu estou passando pra eles.” Verifica-se então que sua identidade profissional é construída com base na percepção dos outros (alunos) sobre sua atividade profissional, corroborando o conceito de identidade profissional explicitado por Luna e Baptista (2001).

As categorias *quem sou eu e significado do trabalho docente* compreendem o **texto da identidade profissional** de Marcelo. Segundo Marcelo, seus alunos o percebem como o

“parceiro, amigo, o gozador [...] Então essa parceria, eu acho que é mais... eles me têm como um parceiro deles assim, entendeu? Há o respeito e tudo, mas há uma parceria muito legal.” Seus amigos, familiares e colegas de trabalho também o vêem como alguém “alto astral”. Essas características são as que o professor considera que seja importante para exercer essa profissão:

E, para ser professor hoje tem que ter um bom astral. Você não pode vir para a sala de aula e transferir pro aluno, ou deixar de perceber aquilo que você tem fora daqui, problemas ou né?. Então eu acho que passa por aí, eu acho que o grande lance de ser professor é o cara que tem um astral muito bom e fazer aquilo que gosta, na verdade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que Marcelo se identifica com a profissão que realiza. Essa afirmação é confirmada também com o sentido do trabalho docente para ele:

É ter o prazer de poder transmitir aquilo que você sabe para alguém. É poder auxiliar essa pessoa, poder encaminhar essa pessoa para um mundo que tá aí, que é difícil de se viver. É ter um poder, vamos dizer assim, entre aspas, um poder de poder encaminhar alguém de forma sadia, de forma saudável, formando um ser íntegro. Eu acho que é muito legal isso, de tipo, querendo ou não, o professor tem um poder político muito forte, nós somos geradores de opinião, a gente consegue... tem o poder de gerar opiniões, então a gente tem que ter muito cuidado com isso, com aquilo que a gente diz. Mas eu acho que ser professor passa fundamentalmente a ter o prazer de poder ajudar, vamos dizer assim, nossos alunos a seguir um bom caminho.

De acordo com Luna (2005, p. 81, grifo do autor), “A identidade profissional, sobretudo, implica a existência de um trabalho *com significado* para quem o realiza, ou seja, um ‘por que’ e um ‘para que’ que transcendem o momento imediato; implica uma compreensão global do processo de trabalho.” Sendo assim, reforça-se que o professor Marcelo possui uma identidade profissional docente bem estabelecida.

Marcelo relata que pretende daqui a dez anos estar envolvido ainda com o esporte e com a educação, talvez não como professor, mas ocupando um cargo mais burocrático da associação desportiva do colégio ou algo semelhante. Esse **projeto profissional** reforça que o professor se identifica com sua profissão.

5.2.3.2 A crença de autoeficácia docente de Marcelo

O resultado da **Escala de Autoeficácia Docente** de Marcelo foi 4,08, o que representa uma alta crença de autoeficácia. Esse resultado retrata o que Marcelo acredita sobre sua

capacidade de ensinar: “[...] eu não sei se eu seria prepotente de dizer que retrata aquilo que eu acho, que eu me acho. Mas eu acho que é por aí... Eu tenho a satisfação de ser professor, eu gosto de ser professor.” A partir disso, percebe-se que o professor atribui sua alta crença de autoeficácia a gostar e ter satisfação no trabalho (IAOCHITE, 2007).

Para Marcelo, as experiências anteriores, observar outros professores dando aula e os elogios que recebe dos alunos influenciam positivamente em sua crença de autoeficácia docente. No entanto, a partir de sua fala, pôde-se pensar que a *persuasão social* é principal **fonte de desenvolvimento** de seu senso de autoeficácia: “Isso é o grande “gás”. Quando tu recebe assim ‘pô professor tal é legal, isso, aquilo, o professor é bacana’. E não digo o aluno só, os ex-alunos que passaram por aqui, entendeu? Que passou pela tua mão... então é muito legal.” Esse destaque para a persuasão social como fonte de desenvolvimento da crença de autoeficácia corrobora com um dos resultados encontrados na pesquisa realizada por Iaochite (2007) que demonstra que a persuasão social, juntamente com a experiência direta, foi apontada como fonte de maior impacto na constituição da crença dos professores de educação física estudados.

De modo geral, Marcelo se percebe com alta capacidade para ensinar, em função principalmente da experiência direta e da persuasão social.

5.2.3.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Marcelo

A primeira relação encontrada entre a autoeficácia e a identidade profissional de Marcelo foi evidenciada no subcapítulo anterior e é reforçada nas falas a seguir:

[Resposta à pergunta: A que você atribui o resultado da sua avaliação sobre sua capacidade para ensinar?] **Pelo fato de eu fazer aquilo que eu gosto, né?** Deve ser... acredito eu que seja isso. **Acho que o principal é isso, é eu fazer aquilo que eu gosto de fazer.** Eu me considero um privilegiado de poder estar fazendo aquilo que eu gosto, na forma profissional. Você poder aliar o seu lado profissional com aquilo que você sempre gosta de fazer, gostou de fazer. Então eu acho que é por aí... eu não tenho uma visão específica a respeito, mas eu acho que é isso.

[O que você considera mais fácil/simples em seu trabalho?] Mais fácil é fazer aquilo que eu faço, porque é o que eu sei fazer. Então **eu acho que o mais fácil é isso, é eu poder fazer aquilo que eu gosto** e os alunos entenderem e me aceitarem da maneira que eu sou assim, do meu jeito. E eu acho que é por isso que a coisa flui, eu acho que a coisa mais fácil... porque, na verdade, não tem o mais fácil e o mais difícil, né?

Na verdade, tudo passa por ser fácil e difícil, depende do momento e da maneira como a gente conduz a coisa, né?

Entende-se que, assim como no caso do professor Ronaldo, a variável satisfação no trabalho está relacionada à crença de autoeficácia de Marcelo. Essa relação condiz com um dos resultados da tese de Iaochite (2007). Tendo em vista que a satisfação no trabalho pode ser um dos aspectos da identidade profissional, o senso de autoeficácia aparece como um dos elementos que reforçam a identidade profissional de Marcelo.

Marcelo ao refletir sobre o que gosta mais de fazer entre ser treinador e ser professor, fala:

Pra dizer a verdade, eu nunca pensei nisso. Lógico, treinamento mexe com uma coisa que é uma grande paixão que eu sempre tive, que é o futebol, uma coisa que eu sempre fui apaixonado. E a aula mexe com... na verdade assim ó, porque a aula mexe com um grupo maior de aluno, né? Uma diversidade maior, e o **futebol é uma coisa mais específica, eu trabalho com um grupo que eu sei aquele objetivo que a gente almeja, com um grupo pequeno. Enquanto na aula eu to com um grupo muito grande e, nem sempre, eu sei se os meus objetivos vão ser alcançados ou não, apesar de eu tentar fazer o melhor para que seja.** Então é uma coisa assim... mas... não tem um... talvez, talvez seja, é mais fácil, com certeza é mais fácil ser técnico-treinador, porque, em todos os aspectos, disciplinar, de alcançar exatamente os objetivos, e até por trabalhar com um grupo bem pequeno, né? Então é muito mais fácil. Agora gostar... eu acho que passa pela mesma situação.

Identifica-se uma relação entre expectativa de resultado e gosto/interesse pela atividade, quando Marcelo expõe a diferença que percebe entre dar aula e treinar o grupo de jogadores de futebol. De acordo com Nunes (2008, p. 30), “as pessoas envolvem-se nas atividades que acreditam ser capazes de executar e nas quais antevêm resultados positivos.” Nesse sentido, pode-se pensar que Marcelo se envolve mais com a atividade de treinador, porque acredita que é capaz de realizar essa atividade, além de que terá resultados positivos, ou seja, ele se identifica com essa profissão, porque tem alta crença de autoeficácia.

De modo geral, destaca-se a relação entre satisfação docente e autoeficácia docente, por ser o foco deste estudo. No entanto, pôde-se observar que existe a relação entre os dois fenômenos – autoeficácia e identidade profissional – também em outros contextos.

5.2.4 O professor Lucas

Ser professor é: Puxa, tanta coisa. Eu acredito que o principal, é o que eu te falei, é transmitir o fundamental da forma mais fácil possível, e também, na medida do

possível, conseguir influenciar um pouquinho na vida do aluno, no dia a dia, em alguma coisa que possa fazer bem pra vida dele. Sei lá, é estranho responder isso de bate e pronto. (LUCAS)

Lucas tem 34 anos e trabalha como professor há 11 anos. Concluiu sua graduação de engenharia mecânica em 2000, e seu mestrado na mesma área, em 2003. Trabalha atualmente como professor de física da rede privada, numa jornada de trabalho de 45 horas/aula semanais. Além da escola investigada, trabalha em outra escola da Grande Florianópolis, para alunos do ensino médio. Na escola particular estudada, trabalha há sete anos, leciona para alunos das terceiras séries do ensino médio e suas turmas têm em torno de 35 a 50 anos.

Dos professores investigados da escola particular, Lucas apresentou maior crença de autoeficácia (4,58). Por este motivo, foi convidado a participar da entrevista.

5.2.4.1 A identidade profissional de Lucas

A escolha profissional de Lucas aconteceu com base em três principais fatores: *oportunidade de trabalho, interesse/gosto e características pessoais*. Assim como foi com Ronaldo, Lucas pôde “experimentar” a profissão docente, antes de escolhê-la definitivamente.

Eu comecei [a dar aula] na oitava fase, eu tava... na sétima fase eu acho. Daí eu comecei a dar aula, aí eu fui fazer o meu estágio de conclusão de curso, daí eu parei de dar aula. Daí eu fiquei apavorado, aqueles seis meses, porque eu senti muita falta. E aí eu larguei tudo, fui fazer mestrado depois, porque eu queria dar aula. Daí voltei e não larguei mais, fiquei quatro ou seis meses parado, que foi a época do estágio.

[Resposta à pergunta: Você considera que escolheu ser professor? Por quê?] Escolhi depois que apareceu pra mim. Eu digo depois que apareceu, porque assim, eu me formei em mecânica aqui na UFSC, e a gente tem muita oportunidade boa de trabalho. Então, por exemplo, eu resolvi voltar para dar aula, e aí me convidaram algumas vezes, porque eles têm os telefones de quem se forma ali. Então eu tive algumas propostas legais de trabalho, até financeiramente na época bem mais viáveis. E aí eu não queria mais largar. Então, dá pra dizer que eu escolhi, eu não escolhi do nada, eu escolhi depois que provei. Mas depois eu tive a opção de pular fora, mais de uma vez, e nem pensei.

Essas falas revelam a categoria *interesse/gosto* de Lucas pela profissão de professor, que aconteceu depois de vivenciar a prática profissional. Demonstram também o caráter contínuo da escolha profissional, pois ele não só escolheu ser professor quando apareceu uma oportunidade de trabalho, enquanto estava na faculdade, como re-escolheu quando concluiu a graduação e rejeitou diversas propostas de trabalho.

As falas retratam também a oportunidade de ser professor que apareceu na trajetória de Lucas. Talvez se essa oportunidade não tivesse acontecido, ele não se tornasse professor e seguisse a carreira de engenheiro mecânico de uma indústria, como pensava quando escolheu a graduação.

Após ser indagado sobre o porquê de não aceitar as propostas de trabalho como engenheiro mecânico e escolher a docência, Lucas responde:

Ah... porque é bom demais, né? A gente interage muito com as pessoas, no dia a dia. Então a gente conhece pessoas e depois encontra a pessoa depois de anos e anos, sabe? Você interage, você vê sempre uma novidade, não tem aquele negócio da mesma coisa todo dia, que a gente vai ter numa empresa. **E eu que sou mais agitado, mais inquieto assim, me vi perfeito na sala de aula.**

É possível compreender que as *características pessoais* de Lucas também influenciaram para que ele permanecesse e continuasse escolhendo a profissão de professor. A categoria “expressão das características individuais” trazida por Bock (2006, p. 123) demonstra com mais clareza a influência desse fator na escolha de Lucas: “[...] se referem às características pessoas que o sujeito observa em si próprio, como um dos determinantes da escolha profissional.” Esta categoria, no estudo de Bock (2006) é subdividida em três, sendo que a se enquadra na análise de Lucas é a “formas de comportamento” que “elencas o modo como o sujeito se relaciona com as outras pessoas.”

Lucas, a partir de seu relato, mostrou-se **comprometido com sua profissão**. Contou que procura, de acordo com a disponibilidade de tempo, participar de cursos principalmente relacionados à tecnologia da educação: “Então, por exemplo, programas para usar animações em sala, esse tipo de coisa para o aluno visualizar um pouquinho melhor.” Identifica-se a categoria *investimento na profissão* como forma de se envolver com a carreira.

Ainda com relação ao seu comprometimento com a carreira, Lucas revela que prepara suas aulas em casa, mesmo depois de 11 anos de trabalho docente:

[...] eu acho isso que isso é uma preocupação muito que eu tenho, toda aula eu penso e preparo a aula em casa. Hoje em dia eu ainda preparo, e acho que vou continuar sempre preparando, porque se a tua aula não evolui, não adianta, né? Então você tem que tentar ensinar aquele conteúdo do jeito mais fácil possível, tentar falar da mesma forma como o aluno desenvolve o raciocínio dele, não adianta falar como é o teu.

Esse *planejamento de aula* demonstra o comprometimento de Lucas com a docência e reforça sua identidade profissional como professor, uma vez que investe porque se sente compromissado com seus alunos, porque se percebe responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Com relação ao **contexto da identidade profissional** de Lucas, o professor considera que além de transmitir o conteúdo ele pode também auxiliar o aluno com as questões gerais da vida:

A primeira e mais fundamental é, eu vejo que, questionar o aluno, **transmitir um pouco enfim, de uma forma geral, com que ele saia da aula, sabendo um pouco mais do que ele sabia antes.** E daí a gente tem as diretrizes que é do currículo, que tem que ser cumprido, né? Mas eu acho que tentar... eu gosto bastante às vezes de bate-papos nada a ver com a aula, sabe? Claro que não o tempo todo, raramente, mas pra que **a gente possa passar um pouquinho às vezes do que a gente tem de diferença de vida um pouquinho maior do que os alunos.** Não é muita coisa a mais... porque eu sou novo, mas sempre um pouquinho a mais a gente tem. **E às vezes a gente vê as pessoas fazendo coisa errada, acho que a gente pode acrescentar um pouquinho.** [...] Porque comigo também era assim, contigo também de certo era, depende da fase de vida que tá. Mas acho que é basicamente isso, é transmitir um pouquinho do conhecimento, não digo transmitir, né? Mas às vezes... porque tipo, que tem muita coisa que o aluno sabe, sabe mas não sabe. Ele conhece do dia a dia, mas não sabe organizar. Então é basicamente isso.

Trata-se então da categoria *o que faz*. Assim como outros professores deste estudo, Lucas também apontou esse “algo a mais” que o professor pode fazer pelos alunos. Ou seja, o professor, segundo Lucas, “acaba sendo, quer queira quer não, modelo para todo mundo que tá ali, né?” Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a questão da transmissão de conhecimento e engloba o desenvolvimento integral do aluno (ISAMBERT-JAMATI; TANGUY, 1990 apud LÜDKE, BOING, 2004).

Lucas descreve as características que considera essenciais para exercer a profissão docente e, em seguida, aponta que considera que as possui:

[Resposta à pergunta: Que características você considera essencial para exercer a profissão docente?] A primeira fundamental é **domínio do assunto**. Se não tiver não tem como... tem vários perfis de professores, jeito de conduzir aula, mas se não tiver domínio, não tem como passar, porque vai surgir um questionamento, e não por querer alguma, como dizem questionador, mas porque ele quer saber mais, e você tem que ter como responder. Então essa é a base de qualquer professor, é conhecimento. E a segunda é a questão de conseguir fazer, **passar uma informação de uma maneira mais fácil possível, né?** [...] Então você tem que tentar ensinar aquele conteúdo do jeito mais fácil possível, tentar falar da mesma forma como o aluno desenvolve o raciocínio dele, não adianta falar como é o teu. [...] Eu acho que são os dois quesitos fundamentais, porque perfil, ser mais extrovertido ou menos, isso eu acho que é de cada um.

[Resposta à pergunta: Você as possui? Como você sabe que possui?] Eu acho que sim. Pelo que a gente vai percebendo, a gente sempre tem a avaliação que é feita com os alunos, também com os colégios a gente tem um retorno disso. E eu acredito que sim. Eu sei que tenho muito a evoluir, muito mesmo. Tipo, com certeza se você me perguntar de dois, três anos se é igual é hoje, vai ser muito melhor. Eu não tenho a menor dúvida, porque todo dia eu trabalho um monte para isso. Mas, eu acho que tenho, pelo menos no caminho certo eu acho que sim.

Desse modo, percebe-se que Lucas se identifica como professor, inclusive a partir da percepção dos outros (avaliação dos alunos). Compreende-se que a identidade profissional não é apenas a percepção que o profissional tem de si, mas também como é percebido pelos outros. (LUNA; BAPTISTA, 2001).

Lucas falou que se apresenta como professor. Comentou que sua família e seus amigos, no início de sua carreira, tiveram bastante preconceito por ele estar largando uma profissão considerada por eles como “nobre” e reconhecida para ser professor. No entanto, atualmente eles o valorizam e o reconhecem como professor, principalmente, segundo Lucas, pelos locais que trabalha que são os dois melhores colégios de Florianópolis. Essa permanência na profissão, mesmo sem o apoio de seus familiares, pode ser entendido como proveniente da identidade que tem com sua profissão. Identidade esta que, de acordo com London (1987 apud BAIOCCHI; MAGALHÃES, 2004, p. 65), é um fator essencial no desenvolvimento de carreiras e se trata da “identificação de um profissional com sua carreira, que resulta em afetividade e comprometimento.”

O **projeto profissional** e o **significado do trabalho** docente para Lucas, demonstram ainda mais sua identidade profissional de professor. Lucas se imagina daqui a dez anos ainda dando aulas, porém com menor carga horária semanal. Para ele ser professor é transmitir da melhor maneira o conhecimento para os alunos e influenciá-los positivamente nos diversos aspectos da vida. Essas considerações convergem com a descrição de Lucas sobre ele enquanto professor (bom professor, que tem um relacionamento fácil e favorável com os alunos).

A partir da análise dos momentos passado, presente e futuro profissional de Lucas, pode-se compreender que a identidade profissional dele está diretamente relacionada ao trabalho docente.

5.2.4.2 A crença de autoeficácia docente de Lucas

Como dito anteriormente, Lucas obteve o resultado mais alto de **crença de autoeficácia docente** (4,58), dos professores da escola particular estudada. O resultado quantitativo corresponde à descrição feita por ele sobre a avaliação que faz de seu trabalho: “Olha, eu acredito que eu faço um bom trabalho, com certeza eu não sou o melhor de todos, mas também não sou o pior. Eu acho que eu estou dentro do grupo que faz um bom trabalho.”

Este resultado é compreendido por ele como sendo “produto” da sua satisfação com a atividade profissional exercida, agregada ao domínio do conteúdo. Embora ele e outros professores descrevam a satisfação no trabalho como fonte de autoeficácia, ela pode ser compreendida como variável relacionada ao fenômeno e não com fonte de autoeficácia, isto é, a satisfação no trabalho não aumenta diretamente a crença de autoeficácia, mas está relacionada a ela.

O domínio do conteúdo refere-se à categoria *preparação prévia*, pois é explicado por Lucas como o resultado dos estudos e da preparação de aula. Ao longo de seu discurso, Lucas revela que as experiências diretas interferem em sua avaliação sobre sua capacidade para ensinar:

E acho que bastante trabalho, porque, por exemplo, a tempos atrás eu não me sentia tão seguro como eu sinto hoje. E, daqui a três anos, eu tenho certeza que eu vou achar que hoje eu me sinto pouco seguro perto do que vai ser, e assim por diante. Eu acho que é experiência que a gente vai passando e bastante trabalho também. Sempre se preparando para estar melhor, porque às vezes acha que tá bom e pára, né? daí a gente não evolui mais nada, daí não adianta.

A experiência direta é apontada por Bandura (1986) como a principal fonte de desenvolvimento da autoeficácia. Essa informação corrobora com a descrição feita pelo professor Lucas sobre o motivo de obter uma alta crença de autoeficácia.

5.2.4.3 A relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de Lucas

Ao longo da entrevista, Lucas evidenciou que para ser professor é necessário “saber fazer”. Esse “saber fazer” relaciona-se à crença de autoeficácia, que no caso de Lucas é alta, ou seja, ele se percebe capaz de ensinar, ele “sabe fazer”. Verifica-se então a relação entre os dois fenômenos: Lucas identifica-se com sua profissão, pois se percebe capaz de ensinar (alta crença de autoeficácia).

Outra relação percebida no caso de Lucas refere-se à satisfação docente como variável que interfere na identidade profissional de professor. Assim como foi identificada nos professores Ronaldo e Marcelo, essa relação foi verificada quando Lucas fala: “[Resposta à pergunta: A que você atribui o resultado da sua avaliação sobre sua capacidade para ensinar?] Eu acho que, primeiro, satisfação com o que eu faço. Gostar do que faz eu acho que é fundamental.”

Desta maneira, também na situação de Lucas, a identidade profissional contribuiu para o elevado senso de autoeficácia docente assim como a alta crença de autoeficácia interfere direta e positivamente para a sua identificação com a profissão de professor.

5.2.5 Síntese dos professores da escola particular

Em síntese, foram identificados alguns pontos em comum entre os professores investigados da escola particular. Um deles refere-se à avaliação periódica feita pelos alunos. Todos os professores apontaram essa situação promovida pela organização da escola como sendo positiva. A partir da análise, relacionou-se essa avaliação como reforçadora da identidade profissional desses professores e como fonte de desenvolvimento da crença de autoeficácia docente (persuasão social).

Os professores desta escola demonstraram comprometer-se com sua profissão, principalmente, por uma questão afetiva, se comprometem porque se identificam com a docência. Apontaram também, como fator influente em suas escolhas profissionais, a família ou outra pessoa significativa presente em suas relações na adolescência.

De maneira geral, verificou-se uma relação circular entre os dois fenômenos estudados. A partir das falas dos professores, percebeu-se que a crença de autoeficácia aparece como um dos elementos constituintes da identidade profissional docente.

5.3 RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS APRESENTADOS PELOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR

Em síntese, os professores da escola pública e da escola particular estudadas apresentaram alguns elementos semelhantes e outros diferentes. Cabe neste subcapítulo, conforme o objetivo “f”, comparar a relação entre a crença de autoeficácia e a identidade profissional dos professores da escola pública com os professores da escola particular.

Com relação à identidade profissional, os professores das duas escolas apresentaram uma identidade profissional de professor estabelecida, isto é, se percebem e são percebidos como docentes. Além disso, trouxeram que a profissão não é valorizada como deveria ser. Os

professores da escola pública apontaram as condições de trabalho como uma das dificuldades da profissão, o que não foi trazido pelos professores da outra escola.

A média de crença de autoeficácia docente foi maior nos professores da escola particular. Identificou-se que, na escola pública, os professores com maior tempo de docência apresentaram crenças de autoeficácia docente mais baixa. Na escola particular, essa ocorrência apareceu na medida em que o professor com maior crença de autoeficácia (professor Lucas – 4,58) é quem trabalha a menos tempo como professor (11 anos). Pode-se pensar que isto acontece devido ao maior conhecimento da realidade profissional por parte dos professores mais experientes, o que faz com que eles identifiquem com mais clareza as dificuldades inerentes à prática docente.

A relação entre a identidade profissional e a crença de autoeficácia docente apareceu de maneira semelhante nos professores das duas escolas. Percebeu-se uma relação circular entre os dois constructos: altas crenças de autoeficácia fortalecem a identidade profissional docente, assim como a forte identificação com a profissão aumenta as crenças de autoeficácia docente. No entanto, evidenciou-se a crença de autoeficácia docente como um dos fatores que compõem a identidade profissional do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal relacionar dois fenômenos distintos: a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional de professores do ensino médio. Para isso, estudou o caso de oito professores do ensino médio. Por se tratar de um estudo exploratório, não buscou trazer explicações causais, mas sim levantar hipóteses acerca da relação entre os dois fenômenos supracitados. Nesse sentido, neste último capítulo, serão considerados alguns fatores significativos que apareceram ao longo do trabalho, bem como sugestões de possíveis pesquisas a serem realizadas relacionadas ao tema.

A partir dos resultados discutidos no capítulo anterior, foi possível verificar o caráter sócio-histórico das escolhas profissionais destes professores. Evidenciou-se que essas escolhas foram norteadas de acordo com diversos fatores, tais como: oportunidades que apareceram em determinado momento; possibilidade ou impossibilidade de cursar determinada faculdade; influência familiar; contato com a docência. Esta evidência retrata a multideterminação da escolha profissional, o que condiz com a fundamentação teórica estudada e reforça a importância de uma compreensão global na intervenção no campo da orientação profissional.

Destaca-se o papel do professor no desenvolvimento dos alunos. A maioria dos professores investigados apontou sua responsabilidade e compromisso com a educação integral dos alunos, ou seja, o papel do professor ultrapassa a transmissão daquele saber específico e alcança a função de “educador”, o que engloba a preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos. Alguns professores revelaram ainda que se percebem como modelos e referências significativas para os alunos, podendo interferir inclusive em suas escolhas profissionais, como aconteceu com o professor Paulo.

Apesar dessa importância do professor, os participantes demonstraram como a profissão é desvalorizada pela sociedade, tanto relacionada à remuneração como também ao reconhecimento em geral. Esta situação merece ser aprofundada em futuras pesquisas cujo foco seja a profissão docente e seu valor na sociedade.

Assim como demonstra a Teoria da Autoeficácia, os professores apresentaram como principal fonte de desenvolvimento de suas crenças de autoeficácia docente a experiência direta, o que não significa dizer que quanto mais experiências diretas, maior a crença de autoeficácia. Uma vez que essa relação é mediada pela interpretação do sujeito sobre aquela experiência. Desta forma, é possível compreender que os professores com maior tempo de

docência e que apresentaram crenças mais baixas de autoeficácia tiveram mais experiências diretas interpretadas como negativas, do que os professores com menor tempo de docência.

Identificaram-se algumas semelhanças na identidade profissional dos professores de educação física dos dois colégios, mas como não era o foco deste trabalho esta situação não foi estudada. No entanto, sugere-se que outras pesquisas invistam em estudos sobre as características da identidade profissional de professores de disciplinas específicas, a fim de contribuir para a intervenção com essa categoria profissional.

A escala de autoeficácia docente utilizada neste trabalho mensura além da eficácia pessoal (utilizada neste trabalho), a eficácia coletiva. Por não ser o objetivo deste trabalho, a eficácia coletiva não foi discutida, no entanto, alguns resultados obtidos na entrevista e na escala, bem como a bibliografia estudada, indicam a importância da eficácia coletiva na prática docente e talvez na identidade profissional dos professores. Desta forma, cabem estudos destinados à eficácia coletiva dos professores.

No que se refere à metodologia utilizada nesta pesquisa, identificou-se que, pelo reduzido tempo disponível por parte dos professores, as entrevistas não puderam ser aprofundadas como poderiam ser e talvez outros dados importantes poderiam ter sido coletados. Por esse motivo, propõe-se que futuras pesquisas nesta área optem por entrevistas recorrentes ou outro instrumento que se adapte à disponibilidade dos professores sem limitar a coleta de dados.

Como descrito na discussão dos resultados, em alguns casos o resultado da escala de autoeficácia docente divergiu do discurso apresentados pelos professores na entrevista. Esta divergência merece ser pesquisada, a fim de contribuir principalmente para a compreensão sobre a crença de autoeficácia docente.

No que concerne ao objetivo geral deste trabalho, a relação entre os dois fenômenos (identidade profissional e crença de autoeficácia), foi identificada nos oito casos estudados. Verificou-se que há uma relação circular, na qual um fator interfere no outro. Destacou-se, entretanto, a crença de autoeficácia docente como sendo um dos componentes da identidade profissional dos professores estudados, pois os professores demonstraram que se identificam com sua profissão por se perceberem capazes de ensinar.

Ao retomar a fundamentação teórica do trabalho, pode-se perceber que o Quadro 2 - Exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154) – apresenta uma série de conseqüências da crença de autoeficácia docente. Dentre elas, encontram-se

alguns componentes da identidade profissional, a saber: compromisso e realização da docência, o que reforça a relação encontrada nesta pesquisa.

Para finalizar a discussão sobre essa relação, será utilizado o conceito dos três estados do capital cultural proposto por Bourdieu (1979). De acordo com o autor, o capital cultural pode ser “absorvido” em três estados, a saber: 1 - capital cultural objetivado, que refere-se ao estado em que a pessoa possui os objetos que demonstram que possui um capital cultural, como livros e quadros; 2 – capital cultural institucionalizado, diz respeito ao capital cultural representado por meio de um diploma, por exemplo; 3 – capital cultural incorporado, que é um estado assimilado pelo sujeito,

[...] es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital “personal” no puede ser transmitido *instantáneamente* (a diferencia del dinero, del título de propiedad y aún de nobleza) por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. (BOURDIEU, 1979, p. 12, grifo do autor).

Este estado incorporado do capital cultural pode ser relacionado à identidade profissional e a sua relação com a crença de autoeficácia docente. Um professor pode ter baixa crença de autoeficácia e se identificar com sua profissão, mas provavelmente está identificado pelos estados objetivado e/ou institucionalizado da profissão, ou seja, se identifica como professor porque tem um diploma ou porque seu cargo é de professor. No entanto, um professor que se percebe como possuidor do “saber fazer” da profissão docente, isto é, se percebe capaz de ensinar (alta crença de autoeficácia), tem uma identidade profissional incorporada.

Vale ressaltar que se trata de um estudo exploratório e, nesse sentido, procurou levantar hipóteses acerca da relação entre a crença de autoeficácia docente e a identidade profissional dos professores do ensino média. Desta forma, as discussões apresentadas são suposições realizadas a partir dos resultados da pesquisa e merecem ser aprofundadas em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia proposta por Albert Bandura: Algumas discussões. In: _____. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações Sobre a Autoeficácia Docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-159.

BAIOCCHI, Alexandre C.; MAGALHÃES, Mauro. Relações entre processos de comprometimento, entrincheiramento e motivação vital em carreiras profissionais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 5, n. 1, jun. 2004. p. 63-69.

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

_____. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. **Encyclopedia of human behavior**. v. 4. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81.

_____. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1986.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 52-64, mai./jun. 1993.

_____. Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 48-60, out./dez. 2000.

BASTOS, Antonio Virgílio B.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Comprometimento no trabalho: identificando padrões de comprometimento do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato. **Revista Brasileira de Administração Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 219-240, set. 1995.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional: A abordagem sócio-histórica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Los Tres Estados Del Capital Cultural. **Sociológica**, UAM – Azcapotzalco, México, n. 5. 1979. p. 11-17. Tradução: Mónica Landesmann.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. **Educação e novas exigências profissionais**: uma análise dos desafios postos pela LDB 9.394/96 sobre a formação de professores e as mudanças na identidade profissional dos educadores de 1^a a 4^a série. 2003. 86 f. Relatório de Pesquisa (Graduação em Psicologia)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal n. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

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

_____. As crenças de autoeficácia dos professores. In: SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila D. T. (Org.). **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 115-152.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, Jul./Dez. 2003.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise do discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-684, Out./Dez. 2006.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a estória da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 58-75.

COUTINHO, Maria Chalfin. Subjetividade e trabalho. In: LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares (org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

_____. Trabalho e Construção da Identidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 4, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira de língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 637.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da identidade profissional docente. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2009.

GASPARINI, S.; BARRETO, S.; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, mai./ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 175 f. Tese (Doutorado da Faculdade de Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. O trabalho e a formação da subjetividade.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. p. 1159-1180.

LUNA, Iúri Novaes; BAPTISTA, Lavinia Costa. Identidade Profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. **Psicologia Revista**, v. 12, n. 1, p.39-51, mai. 2001.

LUNA, Iúri Novaes; BRASIL, Vanderlei et al. **Relatório final**: levantamento das relações dos alunos dos primeiros anos do ensino médio da EEB Irmã Maria Teresa com os estudos e com o trabalho. Palhoça, 2006.

LUNA, Iúri Novaes. Para além das aparências: Construção da identidade no mundo do trabalho. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco et al (org.). **Orientação Profissional: Teoria e Técnica**, v. 2, n. 1. São Paulo: Vetor, 2005.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Generatividade e vínculos com a carreira e a organização: Problematizando as bases do comprometimento organizacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 2, p. 67-80, 2008.

MARINHO, Ana Paula Alves. **Do ser professor das séries iniciais**: marcas identitárias na atuação profissional. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Itatiba, v. 9, n.1, p. 29-42. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2009.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SANTOS, Maria de Fátima; SANTOS, Eunice Alves dos. Identidade e Trabalho: um estudo de caso. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 57-72, 1993.

SILVA, Eliane Paganini da. **A profissionalização do docente**: identidade e crise. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; JÚNIOR, Sinésio Gomide. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 300-328.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

TORFF, Bruce. Tacit Knowledge in Teaching: Folk Pedagogy and Teacher Education. In: STERNBERG, Robert J.; HORVATH, Joseph A. **Tacit Knowledge in Professional Practice**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 195-213.

WHITAKER, Dulce. **Escolha da carreira e globalização**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna. 1997.

WOOD JR., Thomaz. A carroça e os cavalos. 2007. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/a_carroca_e_os_cavalos/20476/>. Acesso em: 22 abr. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Escala de Autoeficácia Docente

ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DOCENTE DE WOOLFOLK E HOY¹

Leia cada uma das afirmações abaixo e assinale com um X de acordo com a sua posição em cada uma delas. Se discordar totalmente, assinale o número 1, se discordar parcialmente, o número 2 e assim sucessivamente. Não há respostas certas ou erradas, trata-se de sua opinião.

1. Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

2. Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

3. Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

4. Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

5. Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

6. Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

¹ Validada para o Brasil por Bzuneck e Guimarães (2003).

1. Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Médio	Concordo	Concordo
Totalmente	Parcialmente		Parcialmente	Totalmente

2. Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Médio	Concordo	Concordo
Totalmente	Parcialmente		Parcialmente	Totalmente

3. A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Médio	Concordo	Concordo
Totalmente	Parcialmente		Parcialmente	Totalmente

4. Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Médio	Concordo	Concordo
Totalmente	Parcialmente		Parcialmente	Totalmente

5. Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Médio	Concordo	Concordo
Totalmente	Parcialmente		Parcialmente	Totalmente

6. Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Médio	Concordo	Concordo
Totalmente	Parcialmente		Parcialmente	Totalmente

7. Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, a professora não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende de seu ambiente no lar.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Médio	Concordo	Concordo
Totalmente	Parcialmente		Parcialmente	Totalmente

1. Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino. 1

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

2. Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

3. Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessárias para ser um professor eficaz.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

4. Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

5. As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

6. Se algum dos meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

7. Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Médio	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE B – Dados de Identificação



DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Quando necessário, você pode assinalar mais de uma alternativa.

1. Nome: _____ 2. Telefone: _____

3. Email: _____ 4. Idade: _____ anos.

5. Sexo: Masculino Feminino

6. Escolaridade:	Em andamento	Concluído	Curso	Ano de Conclusão
Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	_____
Especialização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	_____
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	_____
Doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	_____
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	_____

8. Tempo de atuação como professor(a): _____ anos.

9. Tipo de escola que trabalha atualmente: Pública Privada

10. Jornada de trabalho na semana: _____ horas/aula semanais. (Considerando todas as escolas nas quais atua)

11. Nível de ensino que atua: Fundamental Médio Superior (Considerando todas as escolas nas quais atua)

Com relação ao seu trabalho nesta escola:

12. Tempo que trabalha como professor nesta escola: _____ anos.

13. Série(s) do ensino médio nas quais leciona nesta escola: 1ª série 2ª Série 3ª Série

13. Em média, quantos alunos compõem suas turmas nesta escola?

Até 19 de 20 a 34 de 35 a 50 Mais de 50

14. Matéria(s) que leciona nesta escola: _____;
 _____;
 _____;
 _____;
 _____.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Eu _____, portador do documento de identidade número _____, residente no endereço _____, fui

convidado a participar da pesquisa intitulada “A relação entre crença de auto-eficácia e identidade profissional: um estudo com professores do ensino médio”. Estou ciente de que esta pesquisa tem como objetivo principal identificar a relação entre a crença de auto-eficácia de professores do ensino médio e sua identidade profissional. Além disso, sei que os resultados desta pesquisa trarão benefícios para a sociedade na medida em que proporcionará subsídios teóricos relativos à prática profissional docente, bem como trará conhecimentos novos para a comunidade científica. Estou ciente de que irei responder a uma escala de auto-eficácia. Sei ainda que, tal procedimento não me causará nenhum tipo de risco ou desconforto e que meus dados de identificação serão mantidos em sigilo, sob responsabilidade da pesquisadora Letícia Benvenuti Castelo. Caso tenha interesse, poderei acessar os resultados desta pesquisa no site da Universidade do Sul de Santa Catarina, disponíveis a partir de março de 2010.

Informo ainda que, a qualquer momento, posso desistir de participar da pesquisa e/ou não prestar alguma informação solicitada, sem obter nenhum prejuízo a minha pessoa. Sei que não terei nenhum ônus financeiro e por isso não receberei nenhum tipo de ressarcimento por participar desta pesquisa. Caso eu precise de algum tipo de esclarecimento referente à pesquisa, poderei contatar a pesquisadora Letícia Benvenuti Castelo pelo telefone (7812-7316) ou e-mail (leticia.castelo@gmail.com).

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

Local e Data: _____

Assinatura: _____

**VIA DO
PARTICIPANTE**

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

- 1- Dados de identificação (complementar os dados da escala):
 - Quando alguém te pergunta qual a sua profissão, o que você responde?
 - Possui outro trabalho? Qual? Por quê? (trabalho formal ou informal)
 - Você costuma participar de cursos? Que tipo de cursos? Com que frequência?
- 2- Você costuma comprar livros? Que tipo de livros? Com que frequência?
- 3- Você costuma ir para congressos? Com que frequência?
- 4- Antes de você ser professor, você teve contato com a docência? Você tinha contato próximo com outros professores ou tinha familiares professores?
- 5- Você escolheu ser professor (a)? Por quê?
- 6- Quais motivos o levaram a escolher a profissão docente?
- 7- Na época que você escolheu ser professor, você tinha interesse em alguma outra profissão? Qual? Porque optou pela profissão de professor?
- 8- Conte-me como foi o início de sua trajetória profissional.
- 9- Na sua opinião, qual a percepção dos alunos em relação a você? Como os alunos te vêem? (Como você imagina que os alunos te descreveriam?)
- 10- Como seus colegas de trabalho de percebem? E a sua família? E os seus amigos?
- 11- Quais são as suas atividades e responsabilidades enquanto professor?
- 12- O que você considera mais difícil em seu trabalho? Por quê?
- 13- O que você considera mais fácil/simples em seu trabalho? Por quê?
- 14- O que você mais gosta na sua profissão? E o que menos gosta? Por quê?
- 15- Se você pudesse mudar de profissão, qual você escolheria? Por quê?
- 16- Você já pensou em abandonar a profissão docente? Por quê? E porque não abandonou?
- 17- Que características você considera essencial para exercer a profissão docente? Você as possui? Como você sabe que possui?
- 18- Na sua percepção, o que você faz melhor dentro das suas atividades de professor?
- 19- Como você avalia o seu trabalho?
- 20- O que você imagina que estará fazendo profissionalmente daqui a cinco anos?
- 21- O que é ser professor para você?
- 22- (Resultado da escala) A que você atribui o resultado da sua avaliação sobre sua capacidade para ensinar?
- 23- Você acredita que o que você pensa sobre sua capacidade para ensinar está relacionado às suas experiências anteriores que foram importantes para você? Como?
- 24- Você acredita que observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que você pensa sobre a sua capacidade para ensinar?
- 25- Você acredita que os comentários que você escuta de pessoas que você admira (positivos e/ou negativos) sobre o seu trabalho como professor (a) influencia o que você pensa sobre sua capacidade para ensinar?
- 26- Você acredita que se perceber ansioso (a) afeta o que você pensa sobre sua capacidade para ensinar?
- 27- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação relacionada à pesquisa? Algo a mais que você considere importante/relevante para a pesquisa que não foi perguntado?
- 28- Qual o nome/apelido você escolhe para ser identificado na pesquisa?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento para Gravações**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES**

Eu _____,
portador do documento de identidade número _____, residente no
endereço _____
permito que a pesquisadora Leticia Benvenuti Castelo obtenha gravação de minha pessoa
para a pesquisa intitulada “A relação entre crença de autoeficácia e identidade profissional:
um estudo com professores do ensino médio”.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser
publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.
Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou
qualquer outra forma.

As gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua
guarda.

Assinatura: _____

Data e Local: _____