



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

WALISON ARRUDA FERREIRA

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE FÍSICA DO
ALTO SERTÃO PARAIBANO: UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DO
MODELO REGULAR DE ENSINO PARA O MODELO DE TEMPO
INTEGRAL**

CAJAZEIRAS-PB

2021

WALISON ARRUDA FERREIRA

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE FÍSICA DO
ALTO SERTÃO PARAIBANO: UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DO
MODELO REGULAR DE ENSINO PARA O MODELO DE TEMPO
INTEGRAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Física – UACEN/CFP/UFCG, como requisito
necessário para a obtenção do título de
Licenciado em Física.

Orientador: Prof. Dr. Diego Marcelli Rocha

CAJAZEIRAS-PB

2021

F383c Ferreira, Walison Arruda.

Crenças de autoeficácia de professores de física do Alto Sertão
Paraibano: uma análise da transição do modelo regular de ensino para o
modelo de tempo integral / Walison Arruda Ferreira. - Cajazeiras, 2021.

60f.: il.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Marcelli Rocha.

Monografia (Licenciatura em Física) UFCG/CFP, 2021.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764

Cajazeiras - Paraíba

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL DE MONOGRAFIA

Aluno: Walison Arruda Ferreira

Título do Trabalho: Crenças de Autoeficácia de professores de Física do alto sertão paraibano: uma análise da transição do modelo regular de ensino para o modelo de tempo integral.

Orientador: Prof. Dr. Diego Marcelli Rocha

Membro 1 da Banca Examinadora: Prof. Dr. Douglas Fregolente

Membro 2 da Banca Examinadora: Profa. Dr. João Maria da Silva

Itens avaliados	Orientador(a)	Membro 1	Membro 2
Trabalho escrito (Nota de 0,0 a 10,0 -Peso 5)	8	10	9
Apresentação oral (Nota de 0,0 a 10,0 -Peso 3)	7	7	8
Desempenho na Arguição (Nota de 0,0a 10,0 – Peso 2)	10	8	7

NOTA FINAL: A nota final será calculada pela média aritmética das notas finais de cada membro da banca.

Observações: **O aluno foi aprovado com média final (8,3)**

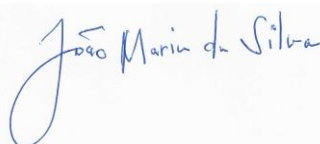
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Diego Marcelli Rocha
(Orientador e Presidente)



Prof. Dr. Douglas Fregolente
(Membro da Banca 01)



Prof. Dr. João Maria da Silva
(Membro da Banca 02)

Cajazeiras/PB, 20 de outubro de 2021.

A minha namorada por todo o seu amor, compreensão e companheirismo. A meus pais, avós e a meu irmão que ao longo dessa caminhada foram pilares fundamentais. Aos meus amigos e amigas, pelas longas conversas e apoio nesta jornada. A todos meus professores (as), grandes fontes de inspiração e em especial a meu orientador por ter sido um verdadeiro farol e uma constante fonte de motivação e incentivo ao longo deste trabalho.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador professor Diego Marcelli Rocha, por todo o apoio, ajuda e por ter desempenhado tal função com dedicação. A amizade construída durante esse tempo, os seus ensinamentos foram cruciais para meu desenvolvimento pessoal e profissional. És um grande e excelente profissional!

Ao professor Douglas Fregolente, por seus conselhos, dedicação e comprometimento para comigo sempre que precisei e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

Aos meus pais, Maria Iraide Arruda Alves e José Willys Alves Ferreira, por todo o incentivo e cuidados ao longo desses anos.

A minha avó Terezinha Arruda (in memória), por todos os conselhos e anos de dedicação para comigo enquanto estava em vida.

A meu irmão Waliff Arruda Ferreira, por todo apoio e conversas ao longo dessa jornada.

A minha namorada, Luana Furtado da Silva, por todo o seu amor, companherismo, dedicação e conselhos para seguir firme nessa jornada. Sem você eu não teria conseguido. Obrigado, por suportar todas as adversidades e minha ausência em inúmeros momentos.

Aos meus amigos que iniciaram essa caminhada comigo na Universidade Federal da Paraíba e foram fundamentais ao longo dos anos em minha vida, Maelson Arnaldo, Miguel Morales, Ranielison Dantas.

Ao meu amigo e irmão Bruno Oliveira por toda ajuda ao longo dessa caminhada.

Em especial a meus amigos Hebert Juan, Juanita Freitas e Hélio Ribeiro por todos os conselhos e ajuda, vocês são exemplos e minha base.

Em especial a meu amigo e índole da Física Cicero Marcos, por todas as conversas, leituras e ideias sugeridas por você, sou eternamente grato por suas contribuições.

A meu amigo Lucas Barbosa, por as inúmeras horas de estudos e a Eudislânia Paulino por suas contribuições e recomendações neste trabalho.

Aos meus dois professores do ensino médio e amigos Francisco Djacir e Ivelton Lustosa, fontes de inspiração e motivação para seguir essa carreira.

Aos meus amigos e guerreiros que caminharam juntos comigo nesses anos na Universidade Federal de Campina Grande/CFP, pessoas ilustres e merecedoras de respeito, Everton Leite, Renato Nunes, obrigado por todas as conversas e orientações para seguirmos na busca do objetivo final.

Aos motoristas João Furtado e Ildevan Barbosa por todo o profissionalismo e comprometimento ao longo dos anos para conosco na condução do ônibus dentro do trajeto casa/universidade.

Aos meus colegas de trabalho ao longo desses anos, principalmente Adlany Letícia, André Lima, Arnaldo Temoteo, Cicera Soares, Fernanda Laleska, Heloísa, Jackson Tavares, Júlia, Luiz Rosa, Nadja Larice, Rodrigo Brito, Samara, Vinicius Lima, Windson Temoteo e Weverton Sula.

A todos os professores que se dispuseram para participar das entrevistas, meu muito obrigado vocês são exemplos de profissionais.

A todos os professores da Universidade Federal da Paraíba, em particular Anderson Lima, Jaene Guimarães e João Maria da Silva.

A parte engraçada da vida é que, as pessoas só querem estar ao seu lado quando você começa a se sentir feliz sozinho.
- Jim Carrey

RESUMO

Desde 2016, o sistema educacional paraibano passa por uma série de modificações que buscam incorporar a dinâmica das Escolas de Tempo Integral na realidade dos alunos do Estado da Paraíba. Esse processo discute, além dos aspectos associados às mudanças estruturais das escolas, também questões relacionadas ao currículo e ao trabalho docente. Nesse cenário, e em especial, aquele associado ao Ensino de Física, buscamos analisar a influência das crenças de autoeficácia, de um grupo de professores de Física, em seu trabalho docente. Por meio de um estudo de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, entrevistamos quatro professores que lecionam a respeito dos saberes físicos em Escolas de Tempo Integral no alto sertão paraibano. É importante destacar que todos os participantes da pesquisa, vivenciaram a mudança de realidade da modalidade de Ensino Regular para de Tempo Integral. O estudo demonstrou que as crenças de autoeficácia dos professores, em atuar na modalidade de Tempo Integral, têm ações sólidas no desempenho de atividades e na tomada de decisões de seus julgamentos, frente as adaptações e as diversas situações de adversidade na modalidade de Ensino de Tempo Integral. Além disso, a investigação expôs a importância da formação acadêmica, voltada às práticas docentes, a serem aplicadas nessa modalidade de ensino. Práticas que discutam a importância de métodos inovadores para formação dos discentes para que, assim, possam desenvolver as competências necessárias para os desafios do século XXI. Por fim, o estudo demonstrou a relevância das pesquisas de forma qualitativa, a partir das crenças de autoeficácia dos professores.

Palavras-chave: Autoeficácia; Ensino de Física; Escola de Tempo Integral.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Teoria Social Cognitiva	14
2.2 Crenças de autoeficácia	16
3 METODOLOGIA	20
4 ANÁLISE DE DADOS	22
4.1 A carreira profissional	22
4.2 Formação Acadêmica.....	27
4.3 Ensino de Física e Escola de Tempo Integral	31
CONCLUSÕES	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

1 INTRODUÇÃO

A escola, depois da família, geralmente, é o próximo ambiente de interações sociais a qual o sujeito é inserido. Nela o indivíduo começa a relacionar-se com outros sujeitos diferentes dos familiares, passando a construir novos conhecimentos, por meio do entrosamento dos seus hábitos com outros diferentes daquilo que lhes era comum. Logo, a escola deve ser fortalecida para que essas relações aconteçam e qualifiquem seu público discente e docente a se constituírem, cada vez mais, como cidadãos autônomos, possuidores de direitos e deveres.

O papel da escola, como agente estruturante de sujeitos conscientes e participativos socialmente, estaria fundamentado na visão da educação idealizada por uma pedagogia que desenvolva a autonomia, cujos conceitos buscam fundamentar o trabalho didático no ensino regular (FREIRE, 2002). No entanto, ao voltar-se para as políticas públicas destinadas à educação, percebe-se que essa ideia de a escola construir cidadãos conscientes e participativos, em sua plenitude, está sendo modificada pelos interesses do mercado capitalista, em introduzir um ensino assistencialista direcionado apenas a produzir indivíduos para o mercado de trabalho, sob a mão invisível do setor privado (LEITE, 2019).

Sendo assim, vislumbramos o interesse nas políticas públicas em instituírem a modalidade do Ensino Integral, no âmbito da Educação Brasileira, com a justificativa de que a formação integral do estudante possibilitará a construção do seu projeto de vida. Projeto esse que será desenvolvido à luz das propostas curriculares que o modelo proporciona. Tais propostas, por sua vez, estão integralmente ligadas a teoria educacional e a prática pedagógica, na busca pelo desenvolvimento de competências no ensino; tendo como finalidade inserir o discente junto à sociedade. Esse fato possibilita que o sujeito tenha uma formação acadêmica de excelência, formação para a vida e para desenvolver as competências necessárias para o século XXI (ICE, 2019).

Neste sentido, o Estado da Paraíba, a partir do ano de 2016, iniciou a implementação das Escolas Cidadãs Integrais, tendo como plano piloto 8 unidades. Já no ano de 2017, criou-se mais 26 unidades, totalizando no Estado 34 Escolas Integrais. No ano de 2018, chegou a 101 escolas; em 2019 incrementam-se mais 52 instituições de ensino passando para 153 unidades integrais. Em menos de um ano faz-se uma expansão de mais de 76 escolas, chegando ao final de 2020 com 229 instituições educacionais em todo o território paraibano. No ano de 2021 o Estado realizou mais uma efetivação de 73 novas escolas em tempo

integral, chegando a marca de 302 escolas, tendo assim, em cada um dos municípios do estado uma Escola Cidadã Integral, tornando o Estado da Paraíba, o primeiro da federação na oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (PARAÍBA, 2021).

Essa nova forma arquitetônica do Ensino de tempo Integral e suas práticas pedagógicas possibilitou a implementação de novos hábitos, baseados nos princípios educativos que norteiam o modelo da Escola Integral, princípios esses que são: o protagonismo; os quatro pilares da educação; a pedagogia da presença e a educação interdisciplinar. Tais princípios são alinhados por três eixos formativos que formam a base para o modelo integral, a saber: a formação acadêmica de excelência; a formação para a vida; a formação das competências para o século XXI. É importante salientar que nenhum eixo se sobrepõe sobre o outro, sendo indispensáveis para uma boa formação dos discentes. Assim, esses últimos têm como objetivo traçarem seus projetos de vida e se estabilizarem na sociedade como sujeitos autônomos, solidários e competentes. Assim, a dimensão para a implementação do modelo vai além de meros conhecimentos acadêmicos, mas sim possuem uma finalidade maior de potencializar o indivíduo para que alcance o seu máximo desenvolvimento nas três dimensões da vida: pessoal, social e produtiva (ICE, 2019).

O modelo da Escola Integral paraibana oferece uma formação padronizada dentro do que é exigido pelas Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais para o Ensino Médio. Tais diretrizes apresentam, além das disciplinas regulares, outras a serem trabalhadas nessa atual modalidade de ensino, dentre elas: o fortalecimento de um projeto de vida; acompanhamento pós-médio; pré-médio; simulados; monitoria; colabore e inove; clube do protagonismo, entre outras. De acordo com as Diretrizes Operacionais “[...] a formação de um sujeito ativo, com espírito de liderança, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo” (PARAÍBA, 2020, p. 14).

Inúmeros são os fatores que motivam o ser humano a seguir um curso de estratégias para desempenhar e suprimir sua capacidade plena, tanto profissional quanto pessoal, bem como, a possível existência também de diversos fatores que desencadeiam um baixo rendimento individual, tais como: a fadiga diária, frustrações profissionais, entre outros. Tais fatores, por vezes, levam esses profissionais da educação a abandonar a carreira, ou ainda, a assumir uma postura profissional na qual, muitas das vezes, não estão preocupados com a aprendizagem dos conhecimentos construídos pelos discente. Além de não buscarem novos métodos de ensino, tornando-se profissionais frustrados, que apenas seguem o trabalho burocrático (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003).

Para Chami e Loos (2007), baseados no trabalho de Bandura (1986), a esfera escolar é um meio geral de convívio a todo momento, e todos ali envolvidos interagem socialmente, ocupando-se com as adversidades e crises similares, procurando o mesmo objetivo e, como grupo, encaram os mesmos obstáculos e barreiras.

Diante desses fatores apresentados e de tantos outros que podem interferir no desempenho do magistério dos docentes que estão migrando do Ensino Regular para esse novo modelo do Ensino Integral, e na busca por melhor compreender os comportamentos docentes, que elencamos as crenças de Autoeficácia como constructo psicológico de análise (BANDRURA, 1986; GUERREIRO, 2007; PAJARES; OLAZ, 2008; IAOCHITE *et al.*, 2011; AZZI, 2014; RAMOS *et al.*, 2016). Assim, direcionamos nosso olhar ao público docente que leciona a disciplina de Física em escolas do alto sertão paraibano, na busca de investigar suas crenças de autoeficácia em relação a mudança de realidade de trabalho de instituições de ensino regulares para o modelo integral. Nesse cenário buscamos analisar e explorar a práxis pedagógica dos professores de Física diante dessa transição entre os dois modelos de ensino.

A partir dos princípios que constituem os mecanismos psicológicos, as crenças de autoeficácia são classificadas como “*crenças que indivíduos têm em sua própria capacidade de organizar e executar determinado curso de ação para alcançar determinado resultado*” (BANDURA, 1986, p. 391). Assim, é indispensável que o sujeito em um determinado curso de ação possua uma crença a respeito de sua capacidade em realizar o que se propôs a fazer.

É importante destacar que as crenças de autoeficácia são um aspecto importante da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Bandura (1986). Para Azzi (2014, p. 41) “*as crenças de eficácia determinam como as pessoas se sentem, como pensam, como motivam a si mesmas e como se comportam*”.

Dessa forma, e pensando na realidade escolar, mais especificamente nas crenças de autoeficácia docente, temos, para Iaochite *et al.* (2011) baseados no trabalho de Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998), que tais crenças são consideradas o “*juízo de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados*” (p. 827). Sendo assim, diante de tal perspectiva, a conduta docente é constantemente mediada acerca de suas habilidades de promoção de aprendizagem aos discentes, mesmo que nem sempre em condições ideais (IAOCHITE *et al.*, 2011).

Para Rocha (2009), baseado no trabalho de Bzuneck e Guimarães (2003), as crenças de autoeficácia dos docentes referem-se a compreensão da capacidade de planejar e executar

cursos de ação necessários para atingir resultados acadêmicos. Para o autor o senso de Autoeficácia docente está associado com a satisfação, o encorajamento e o senso de eficiência dos discentes, o empenho nas atividades de ensino e a sua ação em sala de aula, especialmente, quanto a programação e organização dos trabalhos escolares. Dentro desse entendimento, vale evidenciar a relevância concebida não exclusivamente às capacidades e habilidades fundamentais para realizar a ação de ensinar, como também, à confiabilidade que o docente dispõe da sua respectiva potencialidade.

As crenças de autoeficácia conduzem a ação dos indivíduos à medida que os mesmos se encontram no mundo, de forma a estabelecer ações e decisões, ainda que estas sejam capazes de atuar como habilidades ou adversidades. Esse fato retrata um componente crítico que regula o pensamento e a conduta humana (FERNANDEZ, 2015).

Para Freitas e Oliveira (2010), baseados nos estudos de Bzuneck (2000) e Luppi (2003), afirmam que indivíduos que possuem crenças de autoeficácia em um grau elevado promovem a motivação e o bem-estar no cenário de atuação docente. Desse modo, para os autores, aqueles sujeitos que apresentam sólidas crenças de autoeficácia exibem, até nas situações mais diversas, conduta, e modos de adaptação. Dessa forma demonstram maior compromisso com o ensino; assumem métodos mais eficientes para lidar com os discentes que tem problemas na aprendizagem; possuem maior facilidade para desenvolver novas práticas; atribuem-se de um aspecto mais democrático em sala, com confiança e autonomia; dominam fatores estressantes por meio de métodos que visam a solução de tais problemas.

Neves (2017) destaca que o estudo da autoeficácia docente decorre da Teoria Social Cognitiva. Para o autor, as crenças pessoais e as aptidões que os docentes dispõem, formam os motivos que colaboram para que a autoeficácia docente proporcione um melhor desempenho escolar dos discentes.

Só as crenças de autoeficácia não são por si só suficientes para a realização de uma tarefa. O professor tem de estar capacitado com habilidades pessoais para a realizar. Acreditar nas suas capacidades constitui a “rampa de lançamento” para enfrentar a multiplicidade de situações desafiantes e diárias inerentes ao exercício da profissão. (FERNANDES, 2012, p. 17).

Segundo Rocha e Ricardo (2016), baseado no estudo de Parkay *et al.* (1988), professores que acreditam exercem algum tipo de influência sobre seus alunos apresentavam baixos níveis de estresse. Já para Casanova e Azzi (2015) os níveis de autoeficácia docente

estão diretamente relacionados a organização dos ambientes escolares para a promoção da aprendizagem discente.

Na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos sobre crenças de autoeficácia docente Bzuneck (1996) demonstra que tais crenças estabelecem uma razão expressivamente importante no conhecimento dos estudantes. Em resumo, o elevado senso de autoeficácia dos professores está associado com: excelente desempenho dos discentes nas várias matérias de estudo; aumento das crenças de autoeficácia dos próprios estudantes, e a escolha de métodos mais eficazes para lidar com os discentes. Woolfolk (1993) determina que as crenças de autoeficácia dos docentes são uma das poucas qualidades pessoais que, de forma resistente, têm apresentado uma relação com o desempenho escolar dos educandos.

Nesse cenário da importância das crenças de autoeficácia docente, Barros e Laburú (2017), tomando como referência o estudo de Gibson e Dembo (1984), revelam que professores com elevados níveis de autoeficácia dedicaram maior tempo ao desenvolvimento dos discentes, dando maior assistência as suas dificuldades e exaltando-os pelas suas conquistas. Os autores concluem ainda que, docentes com baixos níveis de crenças de autoeficácia perdiam mais tempo renunciando prontamente os estudantes que não alcançavam os resultados previstos e os julgando por suas imprecisões.

Desta forma, as crenças de autoeficácia estão vigorosamente dispostas com a conduta humana, propiciando, frequentemente, a indicação de ações por meio da compreensão de suas crenças em suas habilidades. Não obstante, deparamos – nos com situações em que os sujeitos não são tão preparados para uma determinada tarefa, porém se prontificam a desempenhar por deterem um forte senso de autoeficácia (ROCHA; RICARDO, 2013).

Guerreiro (2007) revela que as crenças de autoeficácia dos docentes para o enfrentamento das diversas dificuldades na prática pedagógica como, uma carga horária maior em relação a sua antiga, maior número de alunos por turma, desrespeito por parte dos estudantes, críticas e pressão por parte da gestão escolar e um salário abaixo do desejado, irão provocar mudanças nas práticas docentes. Estes e outros desafios educacionais e cognitivos, constituem-se verdadeiros obstáculos para o desenvolvimento de estudantes e professores também em termos afetivos, pessoais e sociais. Esses e outros desafios podem surgir constantemente nos caminhos trilhados na carreira docente. O percurso a ser traçado para o enfrentamento de tais percalços está diretamente ligado as crenças de autoeficácia.

Desse modo, na perspectiva de dar outra direção a esse cenário, elencamos o professor da disciplina de Física como agente de mudança. Assim, encontramos na Teoria Social Cognitiva, em especial, nas crenças de autoeficácia docente, o aporte teórico para a

compreensão das práxis docentes em um contexto de mudança curricular. Dessa forma, analisamos os níveis de crenças de autoeficácia de professores de Física do Ensino Médio que passaram por uma transição de um modelo regular para um modelo Integral. Em um cenário de ampliação e desenvolvimento das Escolas Integrais pelos municípios do sertão do estado da Paraíba.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva desenvolvida pelo psicólogo canadense Albert Bandura, tem seus primeiros estudos na década de 1950, na qual, é constituída de inúmeras ponderações a respeito dos fenômenos psicológicos. O procedimento cognitivo, cuja a autoeficácia é um componente essencial, é peça de uma rede de métodos entrelaçados, que Bandura (1986) investigou a fundo no aspecto da Teoria Social Cognitiva (JÚNIOR, 2005): Para o autor. *“realmente, diferentes teorias propõem diversas listas de motivadores, alguns contendo uma série de mecanismos genéricos, outros são envolvidos por um conjunto variado de mecanismos específicos”* (BANDURA, 1986, p.2).

Nesse sentido, a Teoria Social Cognitiva fundamenta-se em uma visão do comportamento humano, em que os sujeitos são agentes capazes de modificar seus atos e se envolver de forma dinâmica em seu próprio desenvolvimento. Transformar-se em agente nesse sentido, entre outros, é o de que os indivíduos detêm autocrenças que os capacita a controlar seus pensamentos, sentimentos e ações (PAJARES; OLAZ, 2008).

Rocha (2017) revela que a Teoria Social Cognitiva está fundamentada na autorregulação e na autorreflexão dos sujeitos em diferentes processos de atuação, adaptação e transformação. Assim, a conduta humana pode ser entendida como uma relação entre fatores de ações pessoais, ambientais e comportamentais.

Segundo Pajares e Olaz (2008), na Teoria Social Cognitiva, os sujeitos são antecipadores, autorregulados e autorreflexivos, ao invés de indivíduos reagentes adaptados e guiados por estímulos inerentes ou movidos por forças ambientais. Para Ramos *et al.* (2016):

De acordo com a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), os seres humanos, em parte, são produtos de seus ambientes, tendo, todavia, capacidade para selecionar,

criar e transformar as diversas circunstâncias ambientais às quais são expostas. Tal capacidade lhes permite induzir cursos de acontecimentos, motivar, orientar e reorientar ações. (p. 91)

Desta forma, a ação humana pode ser apontada como uma relação dinâmica entre influências pessoais, ambientais e comportamentais, no qual, a forma que os indivíduos desempenham os resultados de sua própria conduta indicam e modificam os seus ambientes. Já as causas pessoais comunicam e alteram as ações futuras (PAJARES; OLAZ, 2008).

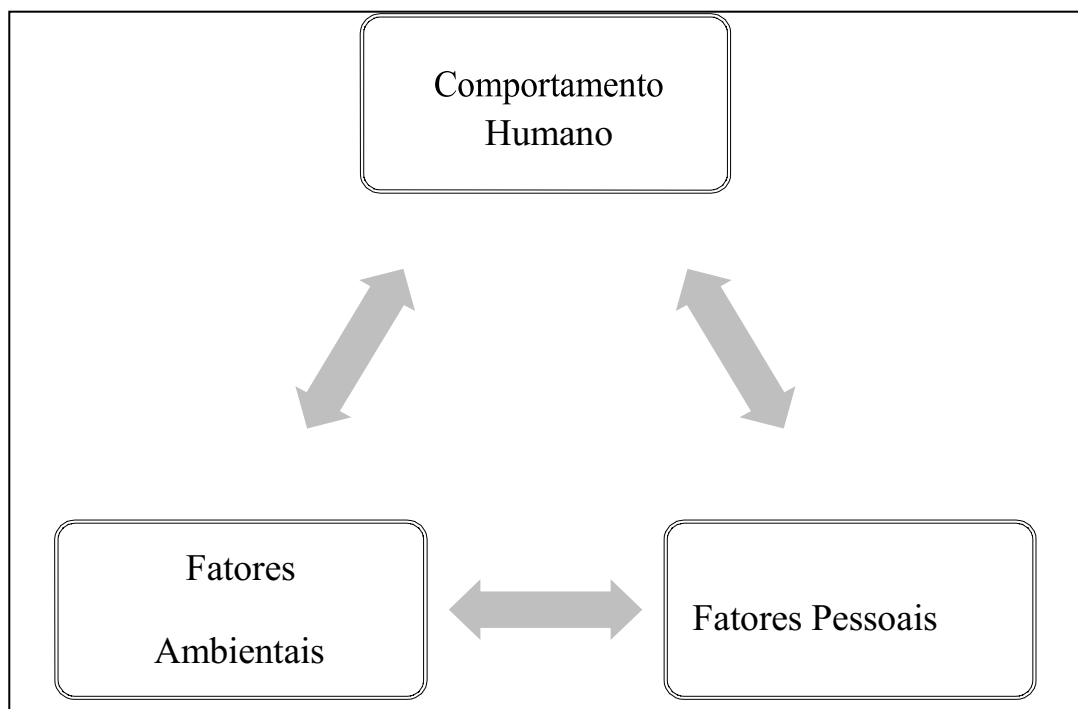


Figura 01- Fatores Determinantes para o Funcionamento Humano (ROCHA, 2017, p. 47).

Segundo Rocha (2011), a relação entre as ações pessoais, comportamentais e ambientais, foi intitulada de *determinismo recíproco*. Assim, a forma como os indivíduos interpretam o resultado de sua conduta, informam ou modificam os seus ambientes e fontes pessoais que, assim sendo, informam e modificam uma suposta atitude futura. Interessados em demonstrar como se dá a relação entre os três fatores, Pajares e Olaz (2008) colaboram com um exemplo:

Na escola, por exemplo, os professores trabalham para promover a aprendizagem e a confiança acadêmica dos alunos sob seus cuidados. Usando a teoria social cognitiva como referência, 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 autorregulatórias (comportamento) e alterar as estruturas da escola e da sala de aula que possam atuar de maneira a minar o sucesso dos estudantes (fatores ambientais). (PAJARES; OLAZ, 2008, p.98)

Para Rocha (2017) o determinismo recíproco retrata como os sujeitos desempenham o resultado de sua conduta. Desse modo, ao afirmarem ou modificarem os seus meios e fontes pessoais que, de certa maneira, modificam e reafirmam um presumido desempenho futuro.

Fernandes (2012) revela que a determinante pessoal inclui as percepções, os sentimentos e os fatores biológicos próprios a cada indivíduo. No entanto, a relevância de cada conjunto de fontes nesta correlação triádica varia em distintos sujeitos e sob diferentes situações. Em certas ocasiões, o ambiente pode ser negativo. Todavia, encontram-se ambientes no qual, a ação se torna o fator central e, em demais casos, são os fatores cognitivos os mais relevantes. Os sujeitos intervêm na percepção do meio, geram autoestímulos e valores, a fim de analisar o desdobrar dos casos e desempenhar uma ação.

Portanto, a ligação no meio dos três campos (pessoal, ambiental e comportamental) é compreendido como um método ativo e independente. A composição do nível de autoeficácia é muito frágil a qualquer modificação no aspecto dessas fontes. Dessa forma, mantém-se evidente a ação das fontes ambientais e pessoais no comportamento dos sujeitos. Da mesma maneira que as consequências dos fatores comportamentais ocorrem nas circunstâncias ambientais e pessoais (SILVA, 2007).

2.2 Crenças de autoeficácia

A partir das ideias que movem o funcionamento humano, situada na rede conceitual da Teoria Social Cognitiva, encontra-se em destaque as crenças de autoeficácia. As crenças de autoeficácia são o pilar central da Teoria Social Cognitiva. No qual, segundo o autor, “*a autoeficácia se refere as crenças nas capacidades individuais em organizar e executar os cursos de ação necessários para a produção de determinado feito ou realização*” (BANDURA, 1997, p. 03).

Rocha (2009), com base nos estudos de Bandura (1999), destaca a importância das crenças de autoeficácia como essenciais ao comportamento humano, especialmente, na sua atribuição ativadora e reguladora da conduta do sujeito. Rocha e Ricardo (2019), revelam que as crenças de autoeficácia dos indivíduos atuam como preditores do comportamento humano.

Para os autores, as crenças de autoeficácia colaboram para a determinação do empenho e dedicação dos indivíduos nas atividades a serem realizadas.

As crenças de autoeficácia estão configuradas com a conduta humana, propiciando, muitas vezes, a definição de atitudes através do reconhecimento de suas crenças em suas competências. Esse fato, nos permite entender como os sujeitos se comportam, em vista de suas habilidades reais de realizar certa ação, na qual, em vários casos, os sujeitos são eficazes na realização de estabelecido curso de ação, porém, não o realiza em vista de uma baixa crença de autoeficácia. Ou ainda, vemos situações em que os sujeitos não possuem tantas qualificações para a execução de uma determinada tarefa, porém, a executam por deterem um sólido senso de autoeficácia (ROCHA, 2011).

Por exemplo, muitas pessoas talentosas sofrem crises frequentes (e às vezes debilitantes) de dúvidas pessoais com relação a capacidades que claramente possuem, assim como muitos indivíduos são confiantes no que podem realizar, apesar de possuírem um repertório modesto de habilidades. As crenças e a realidade nunca se encaixam perfeitamente, e os indivíduos geralmente são orientados por suas crenças quando se envolvem com o mundo. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 102)

Desta forma, muito mais que possuir os conhecimentos para a execução de uma determinada tarefa, o sujeito deve dispor de crenças de autoeficácia, em um nível satisfatório, para realizar determinada ação. Contudo, é considerável destacar que as crenças de autoeficácia não são suficientes para produzir o sucesso na tarefa de um sujeito sem que o mesmo tenha qualquer habilidade para executar a ação (ROCHA, 2011).

Conforme destacam Costa e Boruchovitch (2006), a autoeficácia é um constructo que dispõem de três aspectos, a conhecer: intensidade, generalidade, e grau de dificuldade. A intensidade é capaz de divergir de forma positiva ou negativa e é analisada através da soma de uma crença pessoal a respeito da ação. Para os autores, a generalização relaciona-se com a mudança das crenças de autoeficácia de um meio para outro. Por exemplo, um indivíduo pode apresentar diferentes níveis de autoeficácia para o estudo da álgebra e da estatística. Já o grau de dificuldade diz respeito a sensações de êxito para todas as tarefas ou simplesmente para as tarefas fáceis.

De acordo com o estudo de Fernandes *et al.* (2019), as crenças de autoeficácia são concebidas a partir de quatro fatores distintos: *as experiências positivas, as experiências vicárias, a persuasão verbal e os estados fisiológicos*. As experiências positivas expõem o indivíduo face a acontecimentos de êxito no seu confronto, para o incentivo de confrontar situações similares. De modo geral, frutos de conquistas influem positivamente, ao mesmo

tempo que, experiências de insucesso são capazes de reduzir a percepção de suas capacidades. As experiências vicárias se correlacionam aos comportamentos observados pelos sujeitos de outros indivíduos. No momento em que, observamos um dos nossos semelhantes alcançando sucesso na execução de uma determinada tarefa, podemos gerar um incremento em nossas crenças de autoeficácia. É importante destacar que experiências vicárias de insucesso também contribuem para o decréscimo nos níveis de autoeficácia dos sujeitos. (SILVA, 2007).

A persuasão verbal pode ser percebida como uma coleção de impulsos verbais que permitem ao sujeito tomar consciência de sua capacidade para executar determinada ação. Para Rocha (2011), em diversos casos, a persuasão verbal é equivocadamente confundida com uma série de elogios que possibilitariam um acréscimo nos níveis de autoeficácia do indivíduo. O autor ressalta ainda que, por mais que se tenha um importante papel no estabelecimento das crenças de autoeficácia, a persuasão verbal, colabora muito mais vigorosamente para o decréscimo das crenças de autoeficácia, por meio de persuasões negativas do que para a fortificação das crenças de autoeficácia.

Para Rocha e Ricardo (2019), os estados fisiológicos, tais como: angústia, desânimo, aumento do batimento cardíaco, respiração exaurida, calafrios atuam diretamente na concepção do sujeito sobre seu julgamento a respeito de sua capacidade em executar uma determinada ação. De acordo com Schunk (1991), os estados fisiológicos como, por exemplo, elevação da frequência cardíaca e/ou sudorese, informam ao indivíduo uma provável falta de capacidade para realizar determinada ação. No entanto, a experiência de sensações positivas que, diversas vezes, estão ligadas aos mesmos estados fisiológicos, são capazes de serem interpretadas como fontes positivas às crenças de autoeficácia dos indivíduos (ROCHA e RICARDO, 2019).

Segundo Rocha (2017), baseado no trabalho de Pajares (1996), tais fontes não estão associadas, de modo direto, as convicções de competência dos sujeitos. Os indivíduos interpretam os efeitos dos eventos, por meio da seleção, assimilação, interpretação de suas capacidades que irá influir em seus níveis de autoeficácia.

Para Macedo (2009), a autoeficácia pode sofrer um incremento em função de experiências pessoais e de condições afetivas, como também, de ações socioambientais que envolvem experiências vicárias e persuasões verbais. No entanto, segundo Bandura (1997), nenhuma dessas fontes têm atuação direta na constituição da autoeficácia. Para o autor, as crenças de autoeficácia desempenham um importante papel nos diferentes comportamentos dos sujeitos em suas vidas, de modo, a serem consideradas quando analisamos as mais diversas predileções por ações apresentadas pelos indivíduos em diferentes cenários.

Para Azzi e Polydoro (2006), baseadas no trabalho de Bandura (1997), “*a teoria da autoeficácia, opera como um dos vários fatores que regulam a motivação, o afeto e a ação humana*” (p. 15). Isto é, a autoeficácia influencia as escolhas que fazemos, os esforços que aplicamos em atividades, o grau de perseverança que mostramos diante de impasses e como nos comportamos ao executá-los (AZZI; POLYDORO, 2006).

Azzi (2014), aponta que as crenças de autoeficácia constatarem como os indivíduos se sentem, pensam e como influenciam em seus comportamentos. Para Rocha (2011), as crenças de autoeficácia são pertinentes às capacidades dos sujeitos de perceber suas próprias habilidades.

Para Rocha (2011) as crenças de autoeficácia instigam as predileções dos sujeitos de modo a demonstrarem que os mesmos preferam executar atividades em que estejam mais seguros e competentes, como também evitem outras em que não se notem desta maneira. Além disso, as crenças de autoeficácia valida o grau de empenho e persistência que um indivíduo irá aplicar no desempenho de uma ação, tendo em vista as dificuldades que virão dessa situação. As crenças de autoeficácia influem também nos padrões de pensamento e comportamentos emocionais dos sujeitos, proporcionando, por vez emoções de serenidade (elevado nível de autoeficácia), ou exaustão e depressão (baixo nível de autoeficácia) na análise de determinadas tarefas.

Os sujeitos, com elevados níveis de autoeficácia, são mais capazes na realização de tarefas específicas, visto que os mesmos mostram maior instigação e segurança, o que os orienta a procurar sempre uma melhor forma de desempenho em suas ações (SILVA, 2007).

Assim, as crenças de autoeficácia contribuem como a base para a motivação humana, o bem-estar e satisfação pessoal. Assim, os sujeitos que não julgam que suas ações são capazes de realizar os resultados que almejam, terão pouco incentivo para atuar ou para perseverar mantendo-se em adversidade (SIMÕES, *et al.*, 2016).

Sobre a relevância dada as crenças de autoeficácia para a compreensão da conduta humana, inúmeras pesquisas surgiram em vários campos de atuação tais como: saúde, esporte, educação, no sistema político, entre muitos outros campos (BANDURA, 2005). Na perspectiva do trabalho docente, estudos sobre as crenças de autoeficácia docente, tem investigado distintos níveis do ensino que vão desde o Ensino Superior até a Educação Básica em contextos e culturas diferentes (IAOCHITE, 2014). Esses estudos, segundo Iaochite (2014), demonstram que a autoeficácia “*exerce um papel preditivo e mediacional na prática docente, na motivação, persistência e autorregulação dos alunos e nas tomadas de decisão da equipe administrativa escolar*” (p. 83).

Podemos observar, de acordo com Goya *et al.* (2008), que quanto maior os níveis de crenças de autoeficácia dos docentes maior será a representação de fatores que irão, frequentemente, se relacionar com a *performance* dos discentes. Desta maneira, pode se dizer que a “*motivação tornou-se um problema de ponta, quer se trate de professores, que se trate de alunos*” (GOYA *et al.*, 2008, p. 52).

Goya *et al.* (2008), afirmam que as crenças de autoeficácia docentes sofrem variações a respeito dos diferentes ambientes de atuação; dos saberes lecionados; dos grupos de trabalho; e da etapa de vida profissional. Bzuneck (2000), revela a relação entre os níveis de autoeficácia docente e seus estados motivacionais. Para o autor, docentes com elevados níveis de autoeficácia demonstram comportamentos e condutas harmoniosas, além de, revelarem níveis de compromisso com o ensino e apresentação de métodos diferenciados para atuação junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, professores que demonstram possuir altos níveis de crenças de autoeficácia são, em maior grau, propensos a buscar a inserção de metodologias inovadoras em sua atuação profissional (ROCHA; RICARDO, 2014).

3 METODOLOGIA

A fim de buscar compreender como as crenças de autoeficácia dos professores de Física, de instituições de tempo integral do alto sertão paraibano atuam sobre seu trabalho docente em um cenário de mudança da Escola Regular para a Escola de Tempo Integral, é que elencamos a pesquisa de natureza qualitativa como fundamental referencial metodológico para alcançarmos nossos objetivos de pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), os principais atributos desse tipo de pesquisa são: o uso do ambiente como foco principal de dados; os dados coletados são principalmente descritivos; o foco no processo é muito maior do que no produto; o "significado" que os sujeitos dão às relações é de particular preocupação para o pesquisador; a análise de dados geralmente acompanha um processo indutivo.

Nesse sentido e pensando nas crenças de autoeficácia como um constructo psicológico inerente ao sujeito, é que encontramos em Pajares (1992), a indicação de que as pesquisas de natureza qualitativa são interessantes referenciais metodológicos para os estudos a respeito das crenças de autoeficácia e o comportamento dos sujeitos.

A partir da natureza metodológica qualitativa, optamos por realizar um estudo de caso a respeito do trabalho docente e seus níveis de autoeficácia em Escolas Cidadãs Integrais do alto sertão paraibano. Para Lüdke e André (1986) o estudo de caso é a análise de um fato ou

de um contexto específico, bem delimitado, apresentando suas formas no desdobrar do estudo. Ainda, segundo Lüdke e André (1986) o estudo de caso possui características no seu procedimento que são bem definidas tais como: a descoberta; realça a “interpretação em contexto”; busca a representação da existência de forma inteira e profunda; utiliza-se de uma diversidade de informações; demonstra uma experiência vicária e concede generalizações “naturalísticas”; busca retratar os diferentes e em ocasiões conflitantes, discorre sobre pontos de vista correntes numa circunstância social; usa-se de um dialeto e um aspecto mais aberto do que os demais informes de pesquisa.

A escolha pelo estudo de caso como categoria de pesquisa qualitativa está ligada à teoria das crenças de autoeficácia, na qual, trata de condições e setores fortemente particulares dos indivíduos. Dessa maneira, com a intenção de buscar compreender como os níveis de autoeficácia se relacionam com as ações dos sujeitos, é que vislumbramos, no estudo de caso, os subsídios metodológicos para o estudo dos níveis de autoeficácia docente (ROCHA, 2017).

Para Rocha e Ricardo (2013), o maior número de estudos que rodeiam esse constructo psicológico tem uma natureza de análise pautada na metodologia quantitativa assim, por mais, que esses trabalhos demonstrem relações relevantes entre as crenças de autoeficácia dos sujeitos e suas atitudes, os autores revelam ainda a necessidade de aprofundamento dessas relações, a partir de pesquisas de natureza qualitativa.

Os participantes desse estudo de caso são quatro docentes¹ do Ensino de Física de Escolas Integrais do alto sertão paraibano que vivenciaram uma mudança de modelo de Ensino Regular para o Modelo Integral que foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada. Segundo Lüdke e André (1986) revelam a importância das entrevistas como instrumento de coleta de dados frente. Segundo as autoras, as mesmas possibilitam a compreensão momentânea e presente da investigação pretendida, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais diversificados tópicos.

Nesse sentido, elencamos a modalidade de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, com intuito de cumprir com nossos objetivos de pesquisa, pois:

¹ Todos os participantes do estudo receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ANEXO A, no qual estão dispostos os aspectos de confidencialidade do estudo, bem como, dos riscos mínimos de sua participação na pesquisa. Contudo, o termo buscou esclarecer que, caso algum participante encontre qualquer questionamento que lhe promova um estado de desconforto, esse poderá se recusar a responder à pergunta ou questionamento estabelecido, a fim de minimizar seu estado de desconforto. Além disso, o termo em questão evidenciou que o estudo trará benefícios para o reconhecimento da relação entre os níveis de autoeficácia docente e seu trabalho em um contexto de mudança de modelos de ensino.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34)

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possui atributos e elaborações de certos questionamentos essenciais que são fundados nos conceitos e hipóteses de pesquisa que concedem o desenvolvimento de indagações, resultando em novas possibilidades que aparecem ao longo da entrevista.

Desta maneira, a entrevista semiestruturada² foi utilizada no intuito de compreendermos como os níveis de autoeficácia dos professores de Física atuam sobre o comportamento desses sujeitos em um cenário de mudança de modelo de Ensino. O referido trabalho recebeu aprovação para execução pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, processo 49641721.5.0000.5575³.

Desta forma, foram selecionados quatro professores para a entrevista, que responderam prontamente a solicitação de participação no estudo. Todas as entrevistas foram agendadas e realizadas de forma remota, via Plataforma Google Meet, em decorrência do estado de pandemia gerado pela Covid-19⁴. As entrevistas foram gravadas e tiveram duração média de 30 minutos. Após o período de gravação as falas dos sujeitos foram transcritas⁵.

4 ANÁLISE DE DADOS

Efetuadas as entrevistas com os sujeitos, buscando expor uma análise pautada na investigação de respostas com fins voltados a modalidade em estudo e, desta forma, dividimos a análise em seções que busca estabelecer uma melhor compreensão da relação entre crenças de autoeficácia dos docentes e seu trabalho.

4.1 A carreira profissional

² O roteiro de entrevista pode ser consultado no ANEXO B.

³ O parecer substanciado é apresentado no ANEXO C.

⁴ Os participantes serão denominados por: Sujeitos A, B, C e D.

⁵ Todas as transcrições, apresentadas nesse estudo são literais, porém alguns vícios de linguagem e gírias foram retirados, sem que se perdesse a informação contida nas falas.

Ao analisarmos as falas dos sujeitos participantes, notamos que todos eles começaram a lecionar a disciplina de Física antes do término de seu curso de graduação. A seguir, apresentamos as falas que justificam tal fato:

[...] Eu comecei a carreira em 2013 em uma escola regular na cidade onde morava. Comecei dando aula lá no Ensino Médio normal, dando aula manhã, tarde e noite... E tinha essa questão de bastante aula e ainda estava dentro do curso no curso de formação [...] (Sujeito A)

Iniciei a lecionar já no meu curso entre o quinto período e o sexto período na escola regular[...] (Sujeito B)

A primeira vez foi por conta que tinha uma vaga na cidade vizinha. A cidade onde morava... Aí eu já estava no curso de Física e algumas pessoas que me conheciam perguntaram se eu podia e queria assumir esse cargo. Então falaram com um responsável que fez esses acordos de contrato com a secretaria e entraram em contato comigo... E daí eu assumi o cargo de professor de Física na escola regular no estado em 2015[...] (Sujeito C)

Eu comecei a dar aula no ano de 2013 na escola da cidade que morava, já estava no quarto período de formação[...] (Sujeito D)

Dos extratos acima, podemos perceber que os Sujeitos demonstram um mesmo padrão de experiência para o início de suas carreiras profissionais no Ensino Regular, ou seja, sua inserção na Educação Básica ocorreu enquanto ainda eram estudantes em formação. Conhecido o início das carreiras profissionais, perguntamos aos sujeitos como eles iniciaram seu trabalho nas escolas de tempo integral e as respostas obtidas são apresentadas:

[...] Entrei no ensino integral através de um seletivo. E atualmente sou professor da ECIT [...] da cidade[...] (Sujeito A)

A Escola Integral foi uma escolha devido já estar trabalhando de forma, que a gente teve que prestar processo seletivo... E dentro do processo fomos encaminhados para as escolas integrais[...] (Sujeito A)

Eu trabalhava na regular no meu primeiro ano que em seguida foi da regular para integral já no meu segundo ano de trabalho. (Sujeito B)

[...] Eu entrei em 2018 e foi por conta que estava tendo um processo seletivo para as escolas de tempo integral... Aí eu fiz o processo e passei, estou nessa modalidade até hoje então. (Sujeito C)

Na Escola Integral leciono desde 2019 então já estou caminhando para três anos dentro desse modelo de ensino... Para o quarto ano então [...] (sujeito D)

Notamos nas falas dos sujeitos A e C que os mesmos passaram por um processo de seleção para lecionar física na modalidade de ensino de Tempo Integral. Os sujeitos B e D não fizeram menção a um processo seletivo para o seu ingresso. Percebemos, nas falas do Sujeito A alguns fatores que podem gerar subsídios para a estruturação de seus níveis de crenças de autoeficácia, como, por exemplo, a aprovação do mesmo no processo seletivo para a Escola Integral.

Dentro da transição do Ensino Regular para o de Tempo Integral os sujeitos trouxeram percepções diferentes a respeito de suas práticas enquanto docentes de Física. Nessa perspectiva apresentamos a fala do Sujeito B, na qual o professor descreve o seu estado de desconforto a respeito de suas atividades no novo modelo de ensino:

[...] A gente não tem como contextualizar com a prática... Com as aulas que se está dando isso é bem difícil de fazer... E tem outra coisa, toda semana tem que ter uma prática... Isso o professor tem que pesquisar muito... Estudar muito... Isso aí gera uma exaustão ainda a mais no horário que é colocado pra mim, que é sempre na sexta[...] (Sujeito B).

O indivíduo trás em sua fala uma amostra do número de atribuições que necessita realizar e revela sua exaustão para efetivação de certas tarefas. Além disso, o professor acrescenta que se sente sobrecarregado por algumas dessas atividades a serem realizadas no último dia da semana. Tal fato, pode contribuir com um decréscimo nos níveis de autoeficácia do Sujeito B. No entanto, é interessante notar que apesar do excesso de atividades o sujeito demonstra sentir-se confortável ao ministrar uma disciplina da parte diversificada do currículo denominada de I9.

[...] A disciplina de colaborem I9, que desde o início também está comigo há 3 anos... Ela já é uma disciplina de empreendedorismo. Não chega a ser tão diferente do que a gente faz em Física, porque é algo que busca curiosidade de trabalhar com aquilo que o aluno tem de instigação e tenho me identificado muito com essa disciplina da base diversificada. Participei de todas as formações que houveram... Fui formador também de professores que entraram nessa disciplina[...] (Sujeito B).

Parece-nos que o Sujeito B encontrou maior identificação com uma disciplina da parte diversificada do currículo. Tal identificação pode promover um aumento em seus níveis de autoeficácia em um processo onde o mesmo sujeito foi convidado a tornar-se formador de outros docentes. Tais experiências positivas reforçam os níveis de compreensão dos sujeitos a respeito de suas capacidades.

Pensando na perspectiva de atuação nas Escolas de Tempo Integral é que encontramos na fala do Sujeito A, a indicação de elementos que fundamentam seus níveis de crenças de autoeficácia a partir da associação de seu trabalho com os educandos na disciplina de Física.

Eu me sinto mais à vontade no Ensino Integral... Eu me sinto muito à vontade, principalmente na questão quando você começa a trabalhar mais próximo do estudante. Passar o dia na escola é complicado. Você passar o dia inteiro na escola é difícil, mas eu me sinto muito bem dentro do modelo. (Sujeito A)

[...] A cada dia que passa a gente está aprendendo mais então... me considero ainda uma pessoa que está aprendendo a cada dia mais... então não estou preparado totalmente, mas a gente vai se preparando diariamente. A gente está se preparando se atualizando. (Sujeito A)

O professor revela um, possível decréscimo em seus níveis de autoeficácia associados a atuação na modalidade de Tempo Integral para lidar com todas as atividades que a escola apresenta no seu transcorrer diário. Todavia, é importante destacar que o Sujeito A parece está interessado nessa modalidade de ensino e apresenta uma provável satisfação no ato de desenvolver tarefas mais próximas aos discentes, mesmo que tenha que passar o dia todo na escola.

Para Bandura (1997) quando o indivíduo estabelece um julgamento de sua capacidade para realizar uma determinada atividade em que ele analisa possuir pouca importância, o mesmo demonstrará pouco interesse em sua efetivação. De acordo com Nunes (2008), os desafios influenciam os indivíduos a evoluir e exercitar sua eficiência e auxiliam como determinantes maiores do interesse

No entanto, os Sujeitos C e D revelam, na perspectiva do Ensino de Física e das tarefas da Escola Integral, um maior incremento em seus níveis de autoeficácia, como podemos analisar nos extratos, a diante:

Então, eu me sinto muito bem [...] Eu me sinto seguro, porque tipo, é uma coisa que eu já venho estudando há muito tempo[...] (Sujeito C)

Eu sempre faço um planejamento bem eficaz onde eu divido todos os conteúdos e as aulas práticas que serão realizadas durante a semana. Então eu faço um bom planejamento e ao executar esse planejamento eu vejo que eu consigo trabalhar a teoria e a prática em determinados conteúdos da Física. (Sujeito D)

Dos extratos anteriores, respaldamos nossas conclusões a respeito dos níveis mais elevados de crenças de autoeficácia dos Sujeitos C e D para atuação na modalidade de Ensino Integral, a partir da discussão apresentada por Schunk (1991), que dispõe a respeito da estruturação das crenças de autoeficácia dos sujeitos, a partir de seu julgamento a respeito de conclusão exitosa de uma determinada tarefa e em um grau muito específico.

Assim é interessante notar que o Sujeito D, apresenta um incremento nos níveis de crenças de autoeficácia, associados a um planejamento antecipado de suas ações. Esse planejamento pode está associado a uma característica pessoal do indivíduo, ou seja, um comportamento associado ao seu nível de organização e de antecipação de certas atividades. Esse fato é retratado pelo professor quando o mesmo discute sobre sua atuação frente à parte diversificada do currículo:

[...] Hoje eu estou trabalhando com estudo orientado, práticas experimentais, fora nivelamento. Então é algo que no decorrer do meu tempo, com a minha aprendizagem, eu me sinto capaz. E então eu comecei a fazer um bom planejamento. Então, eu consegui trabalhar normalmente com essas disciplinas da parte diversificada. (Sujeito D)

O extrato anterior revela que as experiências positivas vivenciadas pelo Sujeito D a respeito de suas atividades relacionadas a parte diversificada do currículo, podem ter gerado um aumento em seus níveis de crenças de autoeficácia. Tal experiência, adquirida pelo Sujeito D, pode ser um fator relevante que culminou no desenvolvimento e no planejamento de suas atividades. Para Bzuneck (2001) a compreensão do indivíduo, frente a sua respectiva habilidade, inteligência e conhecimento podem ser retratados pelos seus julgamentos a respeito de suas capacidades. Para o autor, além de possuir as habilidades para o desenvolvimento de uma determinada ação, o sujeito precisa acreditar que as detêm para a determinação de seus comportamentos.

4. 2 Formação Acadêmica

Evidenciamos na seção anterior que os sujeitos participantes do estudo iniciaram suas trajetórias docentes no Ensino de Física, muito antes de sua plena formação. Desse modo, buscamos investigar em suas falas, um pouco do processo de formação pelo qual os indivíduos passaram e como isso se traduz em seus níveis de autoeficácia e conseqüentemente em sua práxis docente nas Escolas de Tempo Integral.

Em extratos anteriores, percebemos que nas Escolas de Tempo Integral, os professores não atuam somente nas disciplinas de Física, mas também contribuem com a parte diversificada do currículo. Na perspectiva de compreender a atuação desses profissionais frente a essa demanda, solicitamos que eles fizessem uma reflexão a respeito de sua formação para atuação junto a fase diversificada do currículo. As respostas obtidas são apresentadas adiante:

[...] Infelizmente o ensino... O ensino particularmente... O ensino de Física, tanto na federal, como também no particular, onde eu conclui, não trabalha estas questões. Então, isso a gente vai aprender realmente na prática[...] (Sujeito A)

A minha formação... Ela foi essencial... Foi o que me fez sentir preparado mesmo, antes mesmo de terminar o curso já lecionar foi fundamental. (Sujeito B)

Bom para a parte diversificada não, a minha formação acadêmica ela não é adequada para suprir isso[...]. (Sujeito C)

[...] Tenho sentido dificuldades por nunca termos contato direto na formação... e só vem nos documentos e sempre fica em dúvida como e qual é a forma mais correta ou o que melhor se associa ao ensino na prática... Estando na base diversificada eu vejo que não tenho total capacidade não[...]. (Sujeito C)

A parte acadêmica ela não está muito voltada. Isso, dá para se perceber a partir do ensino. Então, há uma ausência para trabalhar essa parte. Há muito mais na parte acadêmica à formação voltada mais para quem vai fazer mestrado futuramente... Doutorado... Quem for prosseguir... Então não está muito adequado para o Ensino[...]. (Sujeito D)

As falas anteriores demonstram como a formação dos sujeitos podem causar uma interferência perante o julgamento das suas capacidades. Percebemos que os Sujeitos A, C e D revela que sua formação inicial não é suficiente para desempenhar as atividades associadas a Escola Integral, referente à parte diversificada. Já o sujeito B conclui que o fato de ter começado a lecionar no decorrer de sua trajetória profissional e, que sua formação inicial, foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades no modelo de Escola de Tempo Integral. Todavia, ao perguntamos ao sujeito se ele se sente qualificado para atuação nas atividades propostas pela Escola de Tempo Integral, obtivemos a seguinte resposta:

Plenamente qualificado não... Sempre quero aprender algo novo e tenho que desenvolver e melhorar o meu desempenho para que em cada aula, que é dada, eu busque mudar algo que não ficou bom. Busco sempre trabalhar em outras perspectivas. (Sujeito B)

O sujeito B ao afirmar que não está plenamente qualificado para o trabalho na Escola de Tempo Integral isso, mostra que tal comportamento pode a vim resultar de um baixo incremento em seus níveis de autoeficácia. Contudo, é importante destacar que o mesmo demonstra estar disposto a buscar novas relações na execução de sua prática diária.

Nesse contexto, apresentamos a fala do Sujeito C,

Sim, sim eu me sinto totalmente capacitado. (Sujeito C)

Hoje sim por estar já com 4 anos no Ensino Integral[...]. (Sujeito C)

O Sujeito C revela um possível estado de elevado nível de autoeficácia para o desenvolvimento de atividades associadas ao Ensino de Física nas Escolas de Tempo Integral. Esse estado, possivelmente, é corroborado por sua experiência, a longo prazo, nesse modelo de ensino. Para o Sujeito D, a mudança de modelo de ensino parece não impactar sobre seus julgamentos de capacidade de atuação, como veremos adiante:

[...] O Ensino Integral eu não tive nenhuma dificuldade, tanto que o Ensino Integral veio parecido, porque eu já trabalhava de manhã e de tarde. Então eu já estava com esse hábito de trabalhar de manhã e tarde[...] (Sujeito D)

[...] Eu não tive nenhum problema de se adaptar... E se adaptar na escola e passar o dia na escola porque basicamente eu já fazia isso. (Sujeito D)

De acordo com extrato anterior, o Sujeito D demonstra estar adaptado a uma carga horária extensiva de atividades escolares. Tal realidade era vivenciada pelo professor durante sua fase de atuação no Ensino Regular. Logo, essa mudança de cenário de atuação para a Escola de Tempo Integral, provavelmente, não gerou impactos negativos em seu julgamento a respeito de suas capacidades para desenvolver suas atividades nessa modalidade de ensino.

Pensando na mudança de cenário do Ensino Regular para o Ensino de Tempo Integral que, durante as entrevistas, os professores relataram algumas experiências vivenciadas associadas à sua formação acadêmica. Tais discussões demonstraram que em algumas situações a formação se mostrou essencial para a execução das atividades docentes na transição do Ensino Regular para o de Tempo Integral. Contudo, os professores deixam claro que a execução exitosa dessas atividades só ocorreu após um período de experiência nessa modalidade de ensino.

Apresentamos, a seguir, algumas falas do Sujeito A respeito de sua atuação no Ensino Regular:

Eu creio que o Ensino Regular fazia com que a gente ficasse um pouco na área do conforto... É o que eu posso falar na nossa zona de conforto e não tem aquela... Tanta... Aquela cobrança como no Ensino Integral, quando a gente fica o dia inteiro[...]. (Sujeito A)

[...] A academia ela não forma a gente para sair para trabalhar no Ensino Integral... Logo o ensino Integral, atualmente, é novo e praticamente é novo dentro do Estado. Então, eu creio que as academias, elas não estavam trabalhando esse conceito... Estavam trabalhando mais um conceito diferenciado... A gente aprende com a vida. (Sujeito A)

[...] Dentro da academia, a gente sempre trabalhava em aulas práticas, prática de ensino... Para ver o ensino da Física para o cotidiano. Então isso é algo que vem de muito longe... Então relacionar o ensino da Física com o cotidiano... Então a gente ficava, muitas vezes, preso ao ensino tradicional mesmo... Aquele conteúdo seco. Já no Ensino Integral a gente vê que é mais cobrado essa questão de trazer a Física mais ainda para o cotidiano do estudante, mais para nossa vida principalmente[... (Sujeito A)

O Sujeito A deixa claro que dispunha de uma maior capacidade para desenvolver o seu trabalho dentro do campo de ensino regular, mostrando que a parte acadêmica de formação não foi totalmente suficiente para a sua atuação no modelo de Escola de Tempo Integral,

porém, o Sujeito A demonstra que com o tempo, sua atuação diária promoveu novas aprendizagens.

Em consonância com essa relação dos julgamentos dos professores a respeito de sua capacidade de atuação no Ensino Integral e sua formação acadêmica é que apresentamos a fala do Sujeito C:

Não, não. Não sentia que estava capaz, porque, primeiramente, meu primeiro contato com a sala de aula, como responsável de uma sala de aula... Eu trazia um pouco mais de memória muscular do que eu ouvi e via dos meus antigos professores[...]. (Sujeito C)

Do relato anterior, podemos inferir que as experiências vicárias vivenciadas pelo Sujeito C, ao longo de sua etapa de formação, atuaram significativamente sobre seus níveis de autoeficácia. Para o professor, seu primeiro contato com a atuação docente foi baseado em conhecimentos refletidos por seus antigos docentes. Rocha e Ricardo (2019), expõem que as experiências vicárias estão associadas as situações de êxito ou de fracasso vivenciadas por outras pessoas e que influenciam os julgamentos de competência de outros sujeitos. Para os autores, essa é uma fonte de crenças de autoeficácia de pouco impacto diante das experiências positivas. Contudo, são consideráveis colaboradoras para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia quando os indivíduos não detêm total confiança de suas habilidades ou, ainda, dispõem de vaga capacidade na execução de uma ação (ROCHA; RICARDO, 2019).

Neste ponto, no qual, o Sujeito C trás o fato de não se sentir capaz em seu primeiro momento em contato com o Ensino Integral, podemos inferir que esse fato pode gerar uma instabilidade em seus níveis de autoeficácia. Todavia, podemos perceber, que sua experiência, junto a essa nova modalidade de ensino promoveu uma diferente perspectiva ao professor a respeito de suas capacidades:

[...] Então eu vejo que na Escola Regular eu não tinha toda essa bagagem, como eu tenho hoje na Escola Integral... Mas como a Integral me dá todo o suporte para que eu adquira mais responsabilidade e experiência para que eu tenha uma resposta avaliativa. Então essa responsabilidade no Ensino Integral ajudou-me, mais do que antigamente. (Sujeito C)

Apesar de demonstrar um sentimento de dúvida a respeito de suas capacidades, logo em sua inserção no modelo de Ensino Integral, o Sujeito C, parece-nos demonstrar uma maior afinidade para desempenhar suas ações na escola de tempo Integral. Tal atuação inferiu

diretamente sobre a sua formação continuada, colaborando, assim, com uma experiência positiva e profissional. Para Rocha (2017) as experiências positivas são umas das fontes que estruturam as crenças de autoeficácia com maior intensidade e colaboram para a consolidação ou a deterioração das crenças de autoeficácia dos indivíduos. Para o autor as experiências positivas são vistas como situações em que os indivíduos enfrentam e atinge sucesso em seu enfrentamento. Tal sucesso informa o indivíduo sobre suas habilidades, possibilitando assim, que encare situações similares.

4.3 Ensino de Física e Escola de Tempo Integral

Nessa seção iremos discutir as experiências docentes retratadas ao longo do período de coleta de dados, a partir, da perspectiva do ensino de Física em Escolas de Tempo Integral. Buscamos evidenciar as intenções dos sujeitos em permanecer nesta modalidade de ensino, como também evidenciar suas experiências de sucesso nesta modalidade. Por fim, estabeleceremos uma reflexão a respeito das fontes que contribuem para a instituição dos níveis de autoeficácia dos sujeitos, frente às suas práticas, enquanto professores de Física do Ensino Integral.

Dentro desse contexto, durante as entrevistas, pudemos observar uma série de relatos de experiências de sucesso vivenciadas pelos Sujeitos. A seguir, apresentamos algumas falas que corroboram com esse fato:

[...] Sucesso foi eu ver que os estudantes conseguem absorver, mais um certo conteúdo... A exemplo, desenvolver projetos, enfatizar itens dentro da área da Física... Como eu já fiz em algumas ocasiões. Então, vejo esse aumento, mais gradativo do conhecimento... e a questão dá vontade deles de pesquisar mais sobre tecnologia... Eles estão envolvidos mais[...]. (Sujeito A)

“Eu tive muitos momentos bons tanto no presencial como agora no de forma online... Eu estou colhendo grandes frutos, do que eu fiz, tanto na disciplina de Física como na da base diversificado[... Na base diversificada eu estou trabalhando com projetos e deu para notar a diferença, tanto na formação acadêmica como na vida pessoal dos alunos... Como os alunos, que vinham de situações extremas, que deu para notar essas mudanças... Não só eu notei a mudança como a comunidade também... Onde esse adolescente estava inserido[...]. (Sujeito B)

[...] Por volta de 2019, que eu estava com uma eletiva, e na eletiva eu tive que realizar o experimento mundial da teoria de Erastóstenes e foi muito interessante... Eu passei uma semana com os alunos, da minha eletiva, e a minha eletiva era sobre História da Ciência e foi muito interessante, por causa que ela coincidiu com esse experimento... Então, foi interessante, porque eu tive uma certeza que quase toda a turma entendeu realmente o propósito daquele experimento e o porquê daquela situação. Então eu posso dizer que foi um momento de sucesso pra mim[...]. (Sujeito C)

O exercício da docência é cheio de obstáculos e dificuldades por inúmeras adversidades, porém, algumas ações, por menores que sejam, podem alavancar grandes momentos em que o docente se sente realizado com sua profissão, como relatado pelos Sujeitos A, B e C. O contato mais próximo aos discentes gerou, um possível, estado de satisfação nos docentes ao perceberem que seus esforços provocaram mudanças no conhecimento e na realidade dos alunos. Assim, podemos inferir que as experiências positivas, por meio, desse contato mais próximo aos alunos, acarretaram em um incremento nos níveis de autoeficácia dos professores.

Nessa perspectiva o Sujeito C relata outro momento que foi crucial para sua carreira profissional na qual teve que rever suas escolhas didático-metodológicas:

[...] Eu estava falando com os alunos sobre óptica e a turma era muito dispersa e quando eu comecei a falar de óptica eles começaram a interagir mais, porque foi nessa disciplina que eu vi que os alunos ficavam dispersos... Aí eu comecei a tirar as contas e trazer curiosidades e experimentos. Então, foi justamente aí o estopim... E todos começaram a participar, discutir e fazer coisas... Eu trouxe alguns espelhos... Béquer, para fazermos interações com água de refração... Aí eu vi que nesse momento que eu mudei a metodologia, em que ela dependia mais deles, do que de mim... Foi onde eu vi que também eu adquiri algum sucesso... Foi um dos momentos. Parei e pensei... “Pronto é isso aqui que eu tenho que fazer mesmo, é trazer eles e não eu ficar palestrando”[...]. (Sujeito C)

A fala do Sujeito C colabora com sua busca por uma mudança em sua metodologia de ensino demonstrando a necessidade de enfatizar uma abordagem diferente no ensino da Física, sem a bagagem Matemática de primeira mão, esse relato de sucesso, pode está associado a um elevado nível de autoeficácia do sujeito, que buscou diferentes alternativas para superar uma situação de dificuldade.

O Sujeito D apresenta um relato de experiência positiva mais voltado para questões pessoais. O indivíduo revela que seu sucesso profissional está entrelaçado com o que desenvolveu e aprendeu dentro do modelo Integral. Para o professor:

Eu poderia dizer que foi o conhecimento, e de poder viver esse momento de Escola Integral. Como eu não tive essa oportunidade de viver, enquanto aluno na Escola Integral, estou tendo como docente. Então até mesmo o conhecimento que eu adquiri e a questão de ampliar novos horizontes, procurar evoluir tanto na pesquisa como no Ensino [...]. (Sujeito D)

Chama-nos a atenção, no extrato anterior, que o professor demonstra possuir oportunidades de crescimento pessoal, por meio do desenvolvimento de novos conhecimentos e de pesquisas voltadas ao ensino. Tais relatos, revelam que no interior do modelo de Ensino em Tempo Integral há possibilidades de crescimento profissional e momentos que proporcionam um aprofundamento dos saberes docentes. Esse estado de crescimento profissional pode gerar um aumento nos níveis de autoeficácia do Sujeito D.

Nesse cenário de mudança de modalidade de ensino é que, durante as entrevistas, vivenciamos diferentes relatos das experiências docentes. A fim de aprofundarmos nossas discussões da relação do trabalho docente com essa nova realidade, apresentamos a fala do Sujeito A.

Adaptação... Se adaptar ao sistema e trabalhar disciplinas que não estavam relacionadas a área de formação foi um processo difícil... E passar o dia inteiro na escola, formações, construção de materiais que anteriormente a gente não tinha como, programas de ação, guias de aprendizagem que a gente só tinha o nosso plano de aula em si então teve essa mudança. Então teve todo esse processo de adaptação e construção de materiais... Teve essa dificuldade de adaptação. (Sujeito A)

O Sujeito A faz menção as disciplinas que fogem da sua formação docente expondo, em sua fala, as dificuldades de adaptação para ministrar essas disciplinas. Além disso, o professor relata a necessidade de elaboração de documentos que, antes não faziam parte de suas atividades diárias na modalidade de Ensino Regular. Assim, o professor afirma que teve algumas dificuldades para se adaptar perante as exigências que o modelo de Ensino em Tempo Integral proporciona. Tal afirmativa é respaldada pelas seguintes respostas:

Não, não dá para ser capaz de cumprir com todas as demandas que são impostos e a gente precisa de um apoio[...]. (Sujeito A)

[...] As cobranças são muito grande... É cobrança de manhã, é cobrança à tarde, é cobrança à noite... É você dar suporte ao estudante; é você cumprir com as demandas que a coordenação pedagógica pedem; é cumprir com as demandas da Secretaria e dá apoio ao estudante na parte da tutoria... Vai acompanhar o estudante no projeto de vida; é acompanhar e monitorar; é a questão do índice de aprendizagem, se está alto se está baixo; é traçar metas para que você consiga aumentar o índice de aprovação; traçar metas para você trazer os estudantes; é traçar objetivos projetos que façam com que o estudante participe da aula. Então assim, é muita coisa... Cobrança muito grande, então realmente a gente se sente muito cheio mesmo neste sentido. (Sujeito A)

Os relatos do Sujeito A, demonstram seu estado de desconforto com as inúmeras atribuições, cobranças e metas que o modelo de Escola de Tempo Integral exige. Essa sobrecarga de tarefas pode influenciar seu comportamento diante do seu trabalho. Além disso, esse número elevado de atribuições, geram estados de autoeficácia que se modificam a partir da especificação das tarefas a serem realizadas. Por esse motivo, em alguns momentos da entrevista do Sujeito A, seus níveis de autoeficácia parecem estar em constante modificação. Podemos perceber esse fato, no extrato adiante:

Não a gente está em constante aprendizagem... Hoje eu me sinto... Hoje eu me sinto não totalmente capacitado, porque a gente está aprendendo com um tempo com a medida que os dias vão se passando... Os anos vão se passando, a gente vai percebendo que há uma evolução maior e há algo a mais para a gente aprender, mas eu me sinto confortável... É seria a palavra eu me sinto confortável em trabalhar e totalmente capacitado ainda não[...] (Sujeito A)

O Sujeito A afirma estar confortável com seus julgamentos a respeito de sua capacidade. Vale destacar que esse fato, não significa que ele se sinta capaz de desenvolver plenamente suas tarefas. Esse fato é reforçado por suas falas anteriores a respeito das inúmeras tarefas a serem desenvolvidas, mostrando que o indivíduo está passando ainda por um período de adaptação e conhecimento acerca do modelo de Ensino em Tempo Integral. Esse momento de adaptação é retratado pelo Sujeito A, nas seguintes falas:

[...] Vêm à parte de cursos de formação, formação continuada é muito importante para esse processo de se adaptar e ter mais conhecimento,

ainda na área, no modelo e tudo mais então... Hoje eu me sinto confortável em trabalhar nesse modelo de Ensino da Física dentro do modelo, mas totalmente capacitado ainda não. (Sujeito A)

Parceria com os colegas que também sentiram dificuldades e estavam entrando no modelo recentemente também... E apoio da coordenação que estava iniciando também no modelo... A coordenação teve um grande panorama nessa questão... Que me ajudou muito nessa questão do apoio foi muito boa[...] (Sujeito A)

A fala do Sujeito A demonstra que ele tem uma relação amigável com seus pares. Esse fato é retrato em sua descrição, onde os demais professores, iniciantes no modelo de Escola de Tempo Integral, também vivenciaram as mesmas dificuldades que o Sujeito A. Para Rocha (2011) a persuasão verbal praticada por sujeitos próximos às realidades vivenciadas aos sujeitos, influem de forma significativa sobre suas crenças de autoeficácia dos sujeitos.

Pensando na questão das cobranças e do número de atividades advindas do modelo de Escola em Tempo Integral é que encontramos no relato do Sujeito D, discussões que se assemelham aquelas traduzidas pelo Sujeito A. Suas falas são transcritas, adiante:

Olha... As cobranças são os monitoramentos, porque, muitas vezes, a gente não tem esse monitoramento no Ensino Regular... E o Integral tem. Por exemplo, quantos alunos estão fazendo as atividades no Ensino Integral? A gente sempre tem, constantemente, de monitorar... E já no Regular a gente fazia isso uma vez no ano. Por exemplo, passou... Está livre... Não passou, vai fazer final... Então, o diferencial, que eu vejo, da Escola Integral para Regular é somente o monitoramento, porque na Escola Regular não existe esse monitoramento. (Sujeito D)

Apesar das cobranças advindas do modelo da Escola de Tempo Integral, o Sujeito D parece sentir-se à vontade com as situações de monitoramento do desempenho escolar dos discentes. Por mais que não tivesse que realizar tal ação, constantemente, no antigo modelo de Ensino, esse fato demonstra que a modalidade de Ensino de Tempo Integral, trás em sua estrutura de funcionamento, uma maior aproximação entre o docente e seus estudantes. Assim, tal responsabilidade proporciona um estado de julgamento a respeito de suas capacidades, como podemos presenciar, adiante:

Me sinto capaz, porque eu já tinha uma responsabilidade muito grande no Regular... Então, eu estou dando continuidade basicamente ao trabalho então não tive dificuldade de encarar essas cobranças. (Sujeito D)

O Sujeito D faz uma comparação entre o Ensino Regular e o de Tempo Integral e revela uma continuidade em seu trabalho docente. Esse fato, é interessante, pois revela que seus julgamentos a respeito de sua capacidade não sofreram alterações, exatamente por exercer atividades próximas àquelas exercidas no modelo de Ensino Regular. Esse relato deve está associado ao fato da indicação anterior, relatada pelo professor, de diferenciação dos modelos está associado, apenas, ao monitoramento das atividades dos alunos. Seguindo o processo comparativo, o Sujeito D, afirma:

[...] No Ensino Regular ela nos dá um certo tempo, bem reduzido, comparado ao Integral. Mas tanto na Regular como na Integral, a gente tem esse espaço para um dia de estudo para organizar e planejar. Tem aulas vagas... então se você organizar o seu tempo, você não vai ter nenhum problema relacionado a questão de desenvolver as atividades. Então, acho que é tudo uma organização... Para mim a organização é a palavra-chave. (Sujeito D)

A ideia apontada pelo Sujeito D, discorre sobre o fato que a escola de Tempo Integral, por mais que exija uma atividade de dedicação exclusiva, ainda proporciona um dia direcionado ao planejamento das atividades docentes. Esse fato é distribuído dentro das áreas, nas quais cada uma delas possui um momento de se reunirem e organizarem suas ações que serão desenvolvidas ao logo da semana. Esse relato de planejamento de atividades pode gerar uma maior organização no trabalho de cada indivíduo e, conseqüentemente, pode ocasionar um aumento de seus níveis de autotricácia, diante de seu julgamento quanto a sua capacidade de desenvolvimento de ações, que visem boas práticas, frente ao exercício de sua função.

O Sujeito B traz um relato semelhante ao do Sujeito A, perante esse momento de transição e adaptação, justificado pela fala do mesmo em que:

A dificuldade foi de aprender e de ter de aprender em pouco tempo... Essa foi a maior dificuldade que eu notei... E também a de sempre está chegando coisas diferentes... Coisas novas... E as demandas também que têm muitas exigências para curto prazo que tem... Na Escola Integral esse foi o meu maior desafio. (Sujeito B)

O pouco tempo que o Sujeito B teve para aprender e se adaptar, além de lidar com as exigências, demonstra um processo reflexivo sobre as suas aptidões, frente a sua capacitação para desenvolver e executar todas as tarefas exigidas no novo modelo de ensino. Tais dificuldades vivenciadas podem ter gerado um decréscimo em seus níveis de autoeficácia

quando comparados aqueles advindos do modelo de Ensino Regular. Todavia, o indivíduo revela, em outro momento da entrevista, que vem adquirindo experiência no modelo da Escola de Tempo Integral:

Bem mais tranquilo devido à minha experiência que eu estou tendo nesse modelo... E adquiri, ao longo do tempo, algumas atribuições que exerci no modelo... Também contribuíram... Então eu me sinto bem mais preparado... Não estou sofrendo mais como no início. (Sujeito B)

Tal relato corrobora com as experiências pessoais e positivas, adquiridas ao longo do tempo, experiências essas que podem influenciar sobre a postura do Sujeito frente as adversidades e desafios que o modelo proporciona, este fator pode influir diretamente sobre as crenças de autoeficácia do Sujeito B.

Para Nunes (2008), a fonte de experiência positiva é alcançada, por meio da análise de experiências prévias. Em particular, as experiências são utilizadas para fortalecer ou sustentar as crenças acerca da capacidade para abranger determinadas atividades, que após deverão atuar no estímulo e persistência para que o indivíduo se engaje em atividades do mesmo âmbito.

Dando continuidade as dinâmicas de comparação dos modelos de ensino, encontramos nos relatos do Sujeito C, uma perspectiva que ainda não havia sido abordada pelos demais sujeitos:

A maior dificuldade que eu tive foi na metodologia de ensino... Por conta que na escola Regular eu tinha 3 aulas... Então o que acontece eu tinha criado um ritmo... Que ao ter 3 aulas sempre dava uma forma de deixar 2 aulas juntas e uma aula solta... Na educação básica já eram 40 minutos a 45... Então eu praticamente tinha 2 aulas juntas e eu sentava conteúdo, conteúdo e conteúdo... E as verificações de aprendizagem... E até apresentava atividades práticas, que eram na aula solta... Quando eu passei para a educação Integral eu fui logo para uma escola técnica também... Então as aulas de Física são 2 semanais[...]. (Sujeito C)

[...] Essa reorganização de ensino foi o mais pesado... Mas o primeiro ano foi o que foi uma correria de adaptação. Mas no segundo ano, já foi bem melhor. Já sabia o que eu deveria fazer... Então, já entrei com bônus no começo do ano, porque eu comecei... Planejei tudo em cima desse pensamento... Então, creio que essa tenha sido uma das maiores dificuldades... Querer fazer tudo em duas aulas... Fazer conteúdo, atividade, aplicar provas, fazer experimentos... Ficava muito corrido[...] (Sujeito C)

O fato do Sujeito C está adaptado a um maior número de aulas semanais de Física, dava a ele um certo conforto e uma liberdade de trabalhar mais temas. A mudança de realidade de ensino e a perda de uma aula semanal, gerou a necessidade do professor se reorganizar diante de suas práticas. Esse processo de organização pode está associado as suas crenças de autoeficácia, onde os sujeitos que possuem maiores níveis de autoeficácia são mais propensos a mudança e na busca por soluções e situações desafiadoras (PAJARES; OLAZ, 2008).

Esse relato de adaptação é uma amostra do quanto o sujeito está confortável lecionando no Ensino de tempo Integral e pode ser justificado por sua fala:

Hoje sim... Por estar já com 4 anos no Ensino Integral... Só que no começo tinha uma pressão, que você vem com a rotina da escola Regular... Quando as cobranças são diferentes... Já na escola Integral tem muita burocracia, muito papel, muitas reuniões. E na escola Regular não tinha tanto dessas coisas... Então quebrou minha rotina no começo... Mas hoje, como eu já sei toda a documentação que é exigida... Então, já dá para fazer previamente um adiantamento... Então consigo me antecipar a tais cobranças hoje. (Sujeito C)

A fala acima demonstra que o Sujeito C tem uma longa experiência no modelo de ensino de Escola de Tempo Integral. Esse fato, pode contribuir com a construção de seus níveis de crenças de autoeficácia. Tal afirmativa é respaldada pela fala do mesmo quando indagado sobre a sua capacidade para executar atividades no Ensino de Física na Escola de Tempo Integral:

Sim, sim eu me sinto totalmente capacitado. (Sujeito C)

Quando questionado a respeito de suas concepções a respeito do modelo de Ensino em Tempo Integral e como essa modalidade vem sendo desenvolvida de forma contínua na rede estadual, o Sujeito C relatou um ponto crucial de como, em muitos casos, as implementações do modelo são inseridas em uma determinada localidade:

[...]O problema é se atentar a esses tipos de limitações da própria realidade... Ela está sendo implantada... Então o problema é que, talvez, às vezes, eles esquecem esse pequeno detalhe: “será que determinada região cabe um sistema Integral? Porque se deu certo nas escolas modelos, por que achar que vai funcionar aqui?” E no fim não

é a vontade de nós professores querer fazer funcionar. As vezes é uma coisa muito maior que a gente... Tem a questão dos alunos, da cidade, da própria infraestrutura do colégio e tudo que é colocado como se não quisessem implementar. E, as vezes, não é o professor que não quer implementar é o próprio ambiente[...] (Sujeito C)

A fala do Sujeito C revela como o “sistema” pode ser influente para implementação do Ensino de Tempo Integral, em lugares que não possuem estrutura para suportar tal modelo. Para Rocha (2017), em alguns casos, os fatores ambientais destacam-se dos demais fatores do determinismo recíproco, realizando uma influência limitante a respeito da conduta dos sujeitos.

A respeito dos fatores ambientais atuantes no trabalho docente, percebemos que o Sujeito D mostrou plena satisfação diante do seu ambiente de trabalho. Além disso, não revelou nenhuma crítica e, não trouxe necessidades de mudanças, perante a estrutura organizacional da Escola de Tempo Integral:

Tenho uma visão bem diferente da escola Regular... o Ensino Integral é muito bom, você tem disponibilidade exclusiva para a escola... A gente tem que permanecer lá que é bom... Existem várias disciplinas da parte diversificada não só a BNCC [Base Nacional Comum Curricular]... Então, realmente é um ensino que quase todas as escolas da Paraíba já estão se tornando escolas integrais. (Sujeito D)

A afirmativa do Sujeito D pode estar associada ao fato dele já lecionar há algum tempo na modalidade de Ensino Integral. Isso permitiria ao professor uma maior adaptação a esse ambiente de trabalho. Nossas conclusões são respaldadas pela seguinte fala:

[...] Tenho uma bagagem bem estruturada... E quando eu fui acionado e selecionado no Estado... Então foi uma experiência muito boa e permaneço até hoje... E a cada tempo que passa é mais conhecimento para o meu currículo. (Sujeito D)

Essa bagagem de experiências acumuladas pelo docente, possibilita, possivelmente, um aumento nas suas crenças de autoeficácia diante do modelo de Ensino Integral. Além disso, notamos na fala do Sujeito D um fator importante relativo a interdisciplinaridade entre a BNCC e a parte diversificada que compõem o currículo da escola de tempo Integral, corroborado pelo seu relato:

[...] Tanto no Regular como no Integral, a gente tem que ter uma visão de questão... De que os alunos... Eles vão ter uma compreensão maior pela parte diversificada[...]. (Sujeito D)

[...]no Ensino Integral vai ter um rendimento mais favorável diante de ter essa parte diversificada em que faz uma ligação com a BNCC... Isto, frente ao Ensino regular que não tem essas disciplinas da parte diversificada[... (Sujeito D)

A fala do Sujeito D demonstra a importância de lecionar, com clareza, a parte diversificada da componente curricular do Ensino Integral. Para o professor, é crucial interligar essas disciplinas junto às componentes da base comum. Além disso, podemos inferir a relevância de uma boa formação para que os profissionais da educação possam se adequar a essa modalidade de ensino.

O Sujeito B mostra a intencionalidade da Escola Integral e reforça a importância perante esse diferencial do Ensino Integral e Regular, conforme o relato do mesmo:

[...] Todas as disciplinas da base comum ela tem que girar em torno de um propósito só que é o do projeto de vida do estudante que é o que o modelo sempre busca e dá para a gente ver uma diferença nessa intencionalidade. (Sujeito B)

Essa perspectiva, apontada pelo Sujeito B, reforça os objetivos da Escola de Tempo Integral, associada a uma educação voltada para a cidadania e para a formação de um sujeito capaz de se adaptar às mudanças advindas do século XXI. Tais objetivos são respaldados pelos Sujeitos C e A, em suas falas a respeito do Ensino de Física:

[...] A Física do Regular foi muito conteudista... Levado mais para um lado matemático... Então, é um problema que eu vejo comparada a Integral... Eu sempre busco levar para um lado de cidadania, de pensamento do aluno, no meio onde o mesmo está... Pelo menos é o que o Ensino Integral busca pregar... E o professor sempre busca ir para esse lado... Já na Regular não tem essa cobrança... É basicamente o que você quiser dar... E esse acompanhamento na Integral, você tem sempre que buscar formar o cidadão e para que ele entenda em que mundo ele está inserido... E isso faz com que você reveja o que está passando[... (Sujeito C)

[...] Muitas das vezes, a gente se sente preso a trabalhar no tradicional mesmo... Mas aí tem um processo de inovação, tem esses processos de inovação acontecendo muito agora... Então, trabalhar Física, ainda mais no cotidiano, foi um ponto que mudou muito. (Sujeito A)

Conforme o fragmento exposto na fala do Sujeito C, vemos que a sua forma de lecionar era direcionada mais para termos técnicos pautados em uma linguagem Matemática. Esse fato pode ocasionar um desinteresse no estudante. De acordo com Rocha (2011), ocasionalmente, é por meio de um Ensino de Física fundamentado em orientações Matemáticas que o interesse dos discentes irá se deteriorar. No entanto, devemos evidenciar uma mudança em suas práticas, conforme o indivíduo migrou para a outra modalidade de Ensino. Esse relato pode está associado com a dinâmica do formato de ensino que visa uma aprendizagem pautada em situações do cotidiano e busca sempre fazer associações de teoria com a prática.

Já o relato do Sujeito A nos mostra, em uma breve análise, que ele ainda está se adaptando a essa modalidade. Além disso, percebemos que o professor possui uma afinidade maior a essa mudança, iniciada ainda no Ensino Regular.

Apresentaremos, a seguir, a narrativa trazida por esse mesmo docente, a respeito de seus julgamentos frente a suas capacidades. Percebemos que esse fato está diretamente relacionado com o tempo. Além disso, o Sujeito expõe a necessidade e a importância de cursos de formação continuada para se adaptar à nova modalidade de ensino. Tal conclusão é justificada pela fala, adiante:

[...] A gente vai se capacitando à medida do tempo dentro dos cursos de formação... O que faz que nós professores, principalmente da área da Física, a gente vai sempre evoluindo... Mais ainda nesses processos, porque não só basta conhecimento da Física... Mas sim alguns conhecimentos que são relevantes[...] (Sujeito A)

Observando as narrativas expostas pelos professores ao longo das entrevistas, percebemos um desejo, por parte dos participantes do estudo, de permanecer na modalidade de Ensino de Tempo Integral, ainda que esta possua seus desafios. Podemos presenciar tais conclusões, a partir das seguintes falas:

Eu me sinto confortável... Eu me sinto bem dentro do ensino... E consigo lidar com as dificuldades e as demais que eu não consigo aí vem a parte da colaboração. (Sujeito A)

[...] Eu sou fã desse modelo de Ensino Integral... Para mim é um modelo em que eu me sinto confortável... A gente está trabalhando totalmente e querendo se capacitar[...] (Sujeito A)

Mesmo com essas adversidades, eu me sinto encontrado dentro desse modelo... Mesmo sendo desafiador, pesado para o profissional... Hoje eu continuaria nesse modelo, não voltaria para o Ensino Regular. (Sujeito B).

É um ensino que eu não me vejo saindo... Tipo... Não sei de amanhã... Da realidade... Porém até agora para mim está ótimo essa modalidade de Ensino Integral e pretendo ficar, principalmente por cobrança. Onde essa cobrança não me deixe cair na rotina de mesmice, onde eu sempre procure estudar mais e procure melhores metodologias para os alunos. (Sujeito C)

Pretendo continuar na Escola Integral... Até porque foi todo um processo seletivo que eu tive que passar em provas, entrevista, análise de currículo... Então realmente foi partindo de mim mesmo buscar o Ensino Integral. (Sujeito D)

O Sujeito A, aponta que está confortável com essa modalidade de Ensino, em sua fala percebemos que ele está buscando meios de adaptação e novas formas de se capacitar. Os demais professores demonstram pretensões idênticas em continuar lecionando na Escola de Tempo Integral. Daremos destaque a fala do Sujeito C, na qual, o indivíduo indica seus interesses por aparentar possuir certa “simpatia” com os desafios que o ensino, na modalidade Integral proporciona. Além disso, o indivíduo revela suas intenções de buscar novas práticas, o que acaba por justificar sua motivação em permanecer nessa modalidade de Ensino.

CONCLUSÕES

Na busca de respondermos a nossa problemática inicial, utilizamos uma metodologia voltada a investigação de natureza qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. Para Rocha (2017), as entrevistas oferecem informações que colocam o entrevistado em um posicionamento de reflexão sobre a realidade que vive, criando desta forma, um contexto de análise de suas crenças, concepções, emoções, convicções, ações, projeções futuras, desempenho e maneiras de sentir. Assim, buscamos investigar o papel das crenças de autoeficácia, dos professores de Física, de Escolas Públicas de Ensino Médio, do alto sertão Paraibano na transição do modelo de Ensino Regular para o de Tempo Integral.

Dessa forma, buscamos investigar o comportamento dos professores para que pudéssemos compreender como as crenças de autoeficácia, influem nesse momento de transição de modalidade de ensino. Pautamos nosso olhar sobre a inserção dos professores no âmbito profissional, a fim de conhecer mais a respeito de suas trajetórias profissionais. Além disso, buscamos estabelecer um paralelo entre a formação acadêmica dos sujeitos e as demandas das duas modalidades de ensino, em estudo. Por fim, investigamos a práxis dos indivíduos, relacionadas ao Ensino de Física na Escola de Tempo Integral, visando analisar quais os desafios e adversidades que eles enfrentam no seu dia a dia, além de identificar quais os fatores que corroboram para superação desses cenários

Por meio das entrevistas, foi possível observar um fato semelhante entre todos os sujeitos estudados, ambos começaram suas carreiras profissionais durante a etapa de graduação. Tal situação retrata, um déficit dentro do sistema educacional de professores de Física da Educação Básica. Assim, todos os participantes desse estudo, começaram suas carreiras no Ensino Regular e, após algum tempo, com a implementação do sistema de Ensino Integral, em suas respectivas escolas, migraram para essa modalidade. Chama-nos a atenção, o fato dos Sujeitos A e C passarem por um processo seletivo para ministrar aulas na modalidade Integral, enquanto o Sujeitos B e D não fizeram menção há nenhum processo de seleção. O fato de não terem feito seleções para ingresso pode ser assegurado pelo déficit de docentes.

Observando essa transição de modalidade de ensino, observamos um choque de realidade sofrido pelos Sujeitos A e B. Os professores demonstram um julgamento de incertezas a respeito de sua capacidade para atuar junto as atribuições do Ensino de Tempo Integral. Os indivíduos parecem ser mais adeptos as atividades desempenhadas no Ensino Regular. Esse fato, pode ser resultante do número elevado de atribuições que a nova modalidade de ensino traz. Tais exigências podem influir de forma considerável nos níveis de autoeficácia dos sujeitos.

Assim, temos dois sujeitos que tiveram maiores dificuldades para se adaptarem a modalidade e vemos fatores diferentes de ambos os Sujeitos que possibilitam incrementos em seus níveis de crenças de autoeficácia frente ao modelo de Ensino de Tempo Integral. Inserido nesse momento de adaptação, para suprir as adversidades, o Sujeito B demonstrou um interesse por uma disciplina chamada de Colabore I9. Tal disciplina faz parte da componente curricular da base diversificada que compõe o Ensino de Tempo Integral. A partir da estruturação da referida disciplina, o indivíduo, parece se reconhecer no sistema. Esse fato é consentindo quando ele informou haver ministrado um curso de formação, a respeito da referida disciplina,

para futuros professores ingressantes no Ensino Integral. Esse fato, provavelmente, contribuiu para o fortalecimento dos níveis de autoeficácia do Sujeito B, a respeito de sua atuação no modelo de Escola em Tempo Integral.

O Sujeito A, por sua vez, revela uma maior adaptação a modalidade de ensino, quando começou a trabalhar mais próximo aos estudantes, a partir da criação de novos desafios e maior interação com os discentes. Esse contato direto que, não possuía no Ensino Regular, pode trazer uma segurança para o indivíduo e fazer com que ele se desafie a buscar novas habilidades para se desenvolver profissionalmente.

Podemos concluir que, dentro do período de transição do modelo de Ensino Regular para o de Ensino Integral, os dois sujeitos demonstram diferentes níveis de crenças de autoeficácia, além de formas distintas para se adaptarem a nova realidade. O Sujeito B, por mais que se sentisse exausto, pelas diversas atribuições que tinha que desempenhar, demonstrou, frente a essa situação, uma postura de buscar um ponto que o alavancasse para seguir. Enquanto o Sujeito A tentou trabalhar mais próximo de seu público e, também buscou se capacitar com novas práticas. Isso demonstra que os professores tiveram experiências positivas durante essa fase de transição que pode fortalecer os níveis de percepção dos indivíduos diante de suas habilidades. Segundo Silva (2007), indivíduos que passam por episódios difíceis e obtém êxito em seu enfrentamento, estão mais dispostos a confrontar situações semelhante.

Passando pela perspectiva da formação dos sujeitos, vamos agora analisar como a formação acadêmica influenciou na edificação das crenças de autoeficácia dos professores, diante de suas práticas, no Ensino de Física e, também, na parte diversificada do currículo proposto pelo modelo de Escola de Tempo Integral.

Notamos que os Sujeitos A, C e D não demonstraram um julgamento perante suas capacidades fortemente, bem estabelecidas, diante de sua atuação para lecionar no Ensino de Tempo Integral no que tange à parte diversificada. De acordo com os sujeitos sua formação inicial não se mostrou adequada para ministrar aulas nessa modalidade de Ensino. Esse fato, pode resultar em um decréscimo nos níveis de autoeficácia desses professores a respeito de sua atuação na Escola de Tempo Integral. No entanto, o Sujeito B, revela que sua formação inicial foi crucial para se adaptar e realizar as suas tarefas nessa modalidade. Dos relatos do Sujeito B, percebemos a relevância que o professor apresenta a sua formação para atuar junto à parte diversificada do currículo da Escola de Tempo Integral. O professor deixa transparecer que sua formação foi decisiva na busca por diferentes metodologias de ensino, o que nos faz concluir a importância da formação dos sujeitos para adaptação ao modelo Integral.

Os Sujeitos C e D apresentaram convicções a respeito de suas formações acadêmicas, para desenvolver ações ligadas diretamente ao Ensino de Física do currículo do Ensino Integral. Tais relatos indicam possíveis indicações de um elevado estado de autoeficácia, associado ao trabalho na Escola de Tempo Integral. Esse fato deriva de comportamentos associados a organização e planejamento prévio de suas atividades, além de possuírem maior tempo de atuação nessa modalidade de ensino. Temos também que os professores vivenciaram uma série de experiências positivas que colaboram para acréscimos nos seus níveis de crenças de autoeficácia. Desse modo, vemos que esses indivíduos se sentem mais capazes para trabalharem no cenário da Escola Integral, a partir da perspectiva direta do Ensino de Física.

Até esse momento percebemos a atuação dos professores na modalidade de Ensino Integral e o papel da formação acadêmica dos sujeitos na fundamentação de seus níveis de autoeficácia. Assim, constatamos situações que nos levam a crer que as crenças de autoeficácia dos indivíduos tem ligação direta a esse momento de transição de ensino. Essas causas estão associadas com o impacto da mudança de uma realidade para outra, na qual, os indivíduos não demonstram possuir plena convicção a respeito de suas capacidades, em vista de desconhecer o cenário de atuação. Além disso, a mudança de modalidade de ensino inseriu os professores em uma série de novas atividades docentes que não estavam previstas na modalidade de Ensino Regular.

Sendo assim, notamos que os Sujeitos A, B e C, em suas respectivas escolas, desenvolveram atividades que buscassem o engajamento de melhorias nas suas práticas voltadas para o bem estar dos discentes. Tais ações foram cruciais e demonstraram trazer uma motivação aos docentes ao perceberem que suas ideias estavam rendendo frutos. Ou seja, o fato de se anteciparem para planejar e desenvolverem tais tarefas, além de atingirem um certo resultado esperado, incidiu determinantemente sobre os níveis de autoeficácia dos sujeitos e conseqüentemente sobre a sua atuação profissional.

O Sujeito D, durante a entrevista, demonstrou sentir-se o mais capacitado para desenvolver o exercício da docência dentro do sistema Integral. Além disso, ele é o professor que está a mais tempo inserido nessa modalidade de ensino. Assim, o Sujeito D revela que os fatores associados ao seu ambiente de trabalho, não lhe causam nenhum tipo de desagrado, enquanto os demais professores demonstram insatisfação com o ambiente da Escola de Tempo Integral. Rocha (2011), evidencia o importante papel do ambiente, não somente como inspirador da conduta do sujeito, mas como também, fator para o julgamento de uma concepção pessoal.

No entanto, vale destacar que o Sujeito D em seus relatos não faz muitas menções às suas práticas pedagógicas referentes aos discentes, enquanto os outros Sujeitos sempre trazem um vínculo de trabalho ligados aos estudantes. Porém, o Sujeito D relata a importância de ministrar as aulas da parte diversificada do sistema Integral, associadas a interdisciplinaridade e a Base Nacional Comum Curricular. Esse fato, demonstra o interesse do professor pelas inovações metodológicas, a partir de suas demandas do cenário da Escola de Tempo Integral. Tais inovações são vitais para um bom desenvolvimento dos educandos, para que eles se tornem autônomos, solidários, competentes e aptos a enfrentar os desafios do século XXI.

Assim, pudemos observar que por mais que os sujeitos sejam heterogêneos, vemos que eles possuem atributos semelhantes, a partir do contexto de mudança de modalidade de ensino, vivenciando situações parecidas de formas diferentes. Além disso, também percebemos que as crenças de autoeficácia dos sujeitos possuem influência no desenvolvimento de ações e no curso de tomadas de decisões, relacionadas ao Ensino de Física, dos professores durante a sua atuação no Ensino de Tempo Integral.

Por fim, o estudo também possibilitou vislumbrarmos a necessidade das instituições de formação de professores, diante do seu olhar na formação particular dos indivíduos. Assim espera-se que essas entidades visem a formação dos sujeitos para as necessidades da sociedade moderna, bem como, dos padrões de mudança das modalidades de ensino. Além disso, é de destaque que, a formação acadêmica tem uma potencialidade no desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos sujeitos que atuam na modalidade de ensino de Tempo Integral. Desta forma, uma maior atenção a esse constructo psicológico deve fazer parte da preocupação dos sujeitos que formam os futuros profissionais da Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução a Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, Roberta Gurgel; CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; DANTAS, Marilda Aparecida. Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o ensino médio. **EccoS – Rev. Cient.** v. 12, n. 1, p. 51-67, 2010.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Auto-Eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

BANDURA, Albert. Ejercicio de la eficacia personal y colectiva em sociedades cambiantes. In: BANDURA, Albert. (Org.). **Autoeficácia: como afrontamos los câmbios de la sociedad actual**. Espanha: Biblioteca de Psicologia Desclée de Brouwer, 1999, p. 19- 54.

BANDURA, Albert. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.), **Encyclopedia of human behavior**, v. 4. New York: Academic Press, p. 71-81, 1998. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>. Acesso em: 30/09/2021.

BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

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

BANDURA, Albert. Evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (Eds.). **Great minds in management**. Oxford University Press, 2005, p.9-35.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Marcelo Alves; LABURÚ, Carlos Eduardo. O Papel das Crenças de autoeficácia na Formação de Professores de Física do Ensino Médio. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 124-138, 2017.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de Professoras do Primeiro Grau e Sua Relação Com Outras Variáveis de Predição e de Contexto. **Arquivos brasileiros de psicologia**, vol. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

BZUNECK, José Aloyseo. As Crenças de autoeficácia dos Professores. In: SISTO, Firmino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene Campos de; FINI, L.D.T. (Orgs). **Leituras de Psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 124-138.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 01-14.

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, 2003.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, n. 58, p. 237-252, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/zbSsz6N9j9DnLjjBGmBfCXv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28/07/2021.

CHAMI, Abou Watfa; LOOS, Helga. **Crenças de autoeficácia docentes e suas implicações pedagógicas**: Uma Análise Possível. Secretaria de Estado da Educação Programa de Desenvolvimento Educacional Curitiba – Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1143-4.pdf>. Acesso em: 01/09/2021.

COSTA, Elis Regina; BORUCHOVITCH, Evely. Auto-eficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, Roberta Gurgel, & POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

FERNANDES, Ana Paula Mateus. **Comportamento Interpessoal do Professor: um reflexo da sua autoeficácia?** 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 25, n. 2, p. 219-232, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgfrJdf3wDhWYqpM4Nmj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18/06/2021.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino**. 2015. 140 f. Tese (Doutorado). Serviço Público Federal Universidade Federal do Pará Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Pará, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Johêdyr Adjyan Cartaxo de; OLIVEIRA, José Arimatés. Análise da Autoeficácia Percebida Pelos Professores de Escolas Públicas e Privadas de Natal. **INTERFACE**, v.7, n. 2, p. 63-78, 2010.

GIBSON, Sherri; DEMBO, Myron H. Teacher Efficacy: A Construct Validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 569-582, 1984. Disponível em: <<https://fddocuments.in/document/teacher-efficacy-a-construct-validation.html>> Acesso em 24/09/2021.

GOYA, Alcides; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **ABRAPEE**. v. 12, n. 2, p. 51-67, 2008.

GUERREIRO, Daniela Couto. **Integração e Autoeficácia na Formação Superior na Percepção de Ingressantes: Mudanças e Relações**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. Crenças de Eficácia Docente e Suas Origens. **Psicologia: Ensino & Formação**, p. 81-102, 2014.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida; WINTERSTEIN, Pedro José. Autoeficácia Docente, Satisfação e Disposição para Continuar na Docência por Professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 33, n. 4, p. 825-839, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/VzfLsJXxSkQLFmhJK3qCnVb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11/06/2021.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e Concepção do Modelo: Conceitos**. Recife, 2019.

JÚNIOR, Rubens Venditti. **Análise da Autoeficácia Docente de Professores De Educação Física**. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física, Campinas, 2005.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFPB, João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17122/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 11/06/2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues. **As crenças de eficácia de professoras do Ensino Fundamental em diferentes contextos escolares**. 2003. Dissertação (Mestrado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina – Centro de Educação, Comunicação e Artes. 2003.

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoio na escola**. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

NEVES, Jackson Manuel. **Relações entre Autoeficácia docente e otimismo acadêmico: estudos com professores do IF Sertão-PE**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia Escola de Administração Mestrado Profissional em Administração, Salvador, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25705/1/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20de%20Mestrado-JACKSON%20MANUEL%20NEVES.pdf>>. Acesso em: 28/07/2021.

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

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, n. 62, p. 307-332, 1992.

PAJARES, Frank. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria Social Cognitiva e Autoeficácia: Uma Visão Geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97- 114.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Manual de uso da Marca: Edição Comemorativa dos 05 anos da Escola Cidadã Integral da Paraíba**. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes Operacionais: das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas & Escolas Integrais Socioeducativas da Paraíba**. 2020.

PARKAY, F. W.; GREENWOOD, G.; OLEJNIK, S.; PROLLER, N. A study of relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. **Journal of Research and Development in Education**, v. 21, n. 4, p. 13-22, 1988.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. et al. Caracterização das Pesquisas Sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 91-99, 2016.

ROCHA, Diego Marcelli. **Crenças de autoeficácia e Práticas Docentes: Uma Análise de Professores de Física em um Contexto de Inovação**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-31052012-103004/publico/Diego_Marcelli_Rocha.pdf. Acesso em: 11/06/2021.

ROCHA, Diego Marcelli. **Desempenho escolar na disciplina de Física: um estudo de caso sobre a relação entre as crenças de autoeficácia e o contrato didático**. 2017. 249 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROCHA, Diego Marcelli; RICARDO, Elio Carlos. As crenças de autoeficácia e as práticas docentes: apresentando um novo Instrumento qualitativo para análise das crenças de autoeficácia dos Professores de Física. In: XX Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2013, p. 8.

ROCHA, Diego Marcelli; RICARDO, Elio Carlos. As Crenças de Autoeficácia de Professores de Física: Um Instrumento para aferição das Crenças de Autoeficácia ligadas a Física Moderna e Contemporânea. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 2, p.333-364, ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2014v31n2p333/27321>>. Acesso em: 05/10/2021.

ROCHA, Diego Marcelli; RICARDO, Elio Carlos. As crenças de autoeficácia e o ensino de Física Moderna e Contemporânea. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, p.

223-252, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p223/31587>. Acesso em: 28/07/2021.

ROCHA, Diego Marcelli; RICARDO, Elio Carlos As crenças de autoeficácia e o desempenho escolar dos estudantes de Física: construção e validação de um instrumento de análise. **Revista De Enseñanza De La Física**. p. 37–54, 2019. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/24679/23889>. Acesso em: 01/09/2021.

ROCHA, Marcia Santos da. **A Autoeficácia Docente no Ensino Superior**. 2009. 210 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <
http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251766/1/Rocha_MarciaSantosda_D.pdf>. Acesso em: 26/07/2021.

SCHUNK, Dale H. Self-Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3 & 4, p. 207-231, 1991. Disponível em: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf. Acessado em 24/09/2021

SILVA, Fábio Ramos da. **Análise das Crenças de Eficácia de Professores de Física do Ensino Médio**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SIMÕES, Bruno dos Santos; CUSTÓDIO FILHO, José Francisco; REZENDE JUNIOR, Mikael Frank. Motivações de licenciandos para escolha da carreira de professor de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 1, p. 77-107, 2016.

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

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLKHOY, Anita Woolfolk, & HOY, Wayne K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, n. 68, p.202-248, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1170754?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: 24/09/2021.

WOOLFOLK, Anita. Developing a sense of efficacy in beginning teachers. **Allyn & Bacon Educators Forum**, n.3, p.73-82, 1993.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) no estudo: Crenças de autoeficácia de Professores de Física do Alto Sertão Paraibano: uma análise da transição do Modelo Regular de Ensino para o Modelo de Tempo Integral, coordenado pelo professor Diego Marcell Rocha e vinculado a Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores – Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores de Física e seu trabalho docente em um cenário de mudança do modelo de ensino regular para o modelo de ensino de tempo integral.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao seguinte procedimento: participar de uma entrevista, de aproximadamente trinta minutos, que será gravada e depois transcrita para fins de pesquisa. Os riscos envolvidos com sua participação são mínimos. Caso encontre qualquer questionamento que promova um estado de desconforto, você pode se recusar a participar do estudo a qualquer questão que gere constrangimento. O estudo trará benefícios para o reconhecimento da relação entre os níveis de Autoeficácia docente e seu trabalho em um contexto de mudança de modelos de ensino.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Diego Marcelli Rocha, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Diego Marcelli Rocha

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.

Endereço Pessoal: Rua Arsênio Rolim Araruna, 880 – Cajazeiras/PB.

Endereço Profissional: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, S/N - Cajazeiras/PB

Horário disponível: 10h às 18h.

Telefone: (83) 3532-1090

Email: diego.rocha@ufcg.edu.br

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cepcfpufcgcz@gmail.com

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras, ____ de _____ de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Diego Marcelli Rocha

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Fale sobre como tornou-se professor de Física na rede estadual? A quanto tempo trabalha na rede estadual? E na Escola de Tempo Integral?
2. Conte sobre o que o levou a escolher a Escola Integral como forma de modalidade de trabalho?
3. Fale mais sobre suas percepções sobre esse novo modelo de escola.
4. Identifique as principais diferenças entre o Ensino Regular e o Ensino Integral.
5. Fale mais sobre os motivos que o levaram a migrar para o modelo de Ensino Integral.
6. Conte mais sobre o seu trabalho docente no Ensino de Física neste modelo de Escola?
7. Fale mais sobre as tarefas que você exerce na Escola de Tempo Integral. Como você avalia sua capacidade para realizar cada uma delas com sucesso?
8. Como você julga sua performance enquanto docente nesse novo modelo de Ensino? Fale mais sobre suas conclusões.
9. Você se sente capaz de realizar suas práticas docente, devido as mudanças advindas nesta modalidade? Fale mais sobre suas conclusões.
10. Qual seu julgamento sobre sua capacidade, frente a esse novo ensino, relacionado as disciplinas da parte diversificada? Fale mais sobre suas conclusões.
11. Você julga sua formação acadêmica satisfatória para desempenhar o exercício da docência frente a parte diversificada no Ensino Integral?
12. Você se sentia capaz de realizar as atividades docentes no modelo de escola regular? Caso seja possível, compare suas capacidades de acordo com cada um dos modelos vivenciados.
13. Quais fatores ou expectativas você se baseia para chegar a essa conclusão?
14. Você conseguiria narrar quais foram os principais momentos de sucesso que obteve nessa nova modalidade?
15. Como você se sente quando alcança um objetivo que traçou previamente?
16. Fale mais sobre as dificuldades vivenciadas durante a transição do Ensino Regular para o de tempo Integral? Como superou tais dificuldades?
17. Como você avalia sua capacidade para enfrentar as adversidades desse modelo de Ensino? Fale mais sobre suas conclusões.

18. Quais são as principais cobranças que o novo modelo impõe ao seu trabalho?
19. Você se julga capaz de lidar com as cobranças do novo modelo? Fale mais sobre suas conclusões.
20. Fale mais sobre o seu desejo em continuar na Escola Integral.
21. Pensando no Ensino de Física, quais as principais modificações você pode presenciar na mudança de modalidade de ensino?
22. Você se julga plenamente capacitado para atuar no Ensino de Física nessa nova modalidade de Ensino? Fale mais sobre suas conclusões.
23. Você acredita que seu ambiente de trabalho corresponde as suas expectativas para o exercício da docência?
24. Fale mais a respeito da carga horária de trabalho no Ensino Integral frente a do Ensino Regular.
25. Você se sente capaz de atuar junto a uma carga horária mais extensa de atividades docentes?
26. Pensando nesse processo de mudança, quais foram as experiências que mais lhe chamaram a atenção e que não foram respondidas em questões anteriores.

ANEXO C

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE FÍSICA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO: UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DO MODELO REGULAR DE ENSINO PARA O MODELO DE TEMPO INTEGRAL

Pesquisador: DIEGO MARCELI ROCHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49641721.5.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.885.829

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE FÍSICA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO: UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DO MODELO REGULAR DE ENSINO PARA O MODELO DE TEMPO INTEGRAL, 49641721.5.0000.5575 e sob responsabilidade de DIEGO MARCELI ROCHA trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, abordando as crenças de autoeficácia dos Professores de Física de Escolas Pública de Ensino Médio do alto sertão Paraibano.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE FÍSICA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO: UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DO MODELO REGULAR DE ENSINO PARA O MODELO DE TEMPO INTEGRAL tem por objetivo principal investigar as crenças de autoeficácia dos Professores de Física de Escolas Pública de Ensino Médio do alto sertão Paraibano que passam por um momento de mudança em sua práxis pedagógica, vivenciando uma transição do modelo de ensino regular para o de tempo integral.

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n
Bairro: Casas Populares
UF: PB **Município:** CAJAZEIRAS
Telefone: (83)3532-2075

CEP: 58.900-000

E-mail: ceopcfufcgcz@gmail.com

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 4.885.829

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios do projeto de pesquisa foram especificados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE FÍSICA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO: UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DO MODELO REGULAR DE ENSINO PARA O MODELO DE TEMPO INTEGRAL é importante por contribuir para " para o reconhecimento da relação entre os níveis de autoeficácia docente e seu trabalho em um contexto de mudança de modelos de ensino." e os métodos especificados estão adequados à proposta do trabalho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos estão apresentados de forma adequada. O autor da pesquisa DIEGO MARCELI ROCHA redigiu e apresentou de forma correta os seguintes itens: Termo de Consentimento Livre e Espontâneo, folha de rosto, carta de anuência, cronograma, orçamento e demais documentos necessários à aprovação do projeto de pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o que foi exposto, sugerimos a APROVAÇÃO do projeto CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE FÍSICA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO: UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DO MODELO REGULAR DE ENSINO PARA O MODELO DE TEMPO INTEGRAL, número 49641721.5.0000.5575 e sob responsabilidade de DIEGO MARCELI ROCHA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_1789991.pdf	10/07/2021 07:12:12		Aceito
Outros	RESULTADOS.pdf	10/07/2021 07:11:21	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Outros	COMPROMISSO.pdf	10/07/2021 07:10:49	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	10/07/2021 07:09:43	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n
 Bairro: Casas Populares CEP: 58.900-000
 UF: PB Município: CAJAZEIRAS
 Telefone: (83)3532-2075 E-mail: cepcfufcgz@gmail.com

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 4.885.829

Orçamento	Orçamento.pdf	10/07/2021 07:08:35	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/07/2021 07:08:26	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFinal.pdf	10/07/2021 07:08:05	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/07/2021 07:06:57	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	folhassinada.pdf	10/07/2021 07:06:45	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAJAZEIRAS, 04 de Agosto de 2021

**Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n
Bairro: Casas Populares
UF: PB Município: CAJAZEIRAS

CEP: 58.900-000

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cecpufcgcz@gmail.com