

Autoeficácia docente na perspectiva do projeto de vida: desafios e propostas para um ensino de qualidade

Teacher self-efficacy from the perspective of the life project: challenges and proposals for quality education

Wagner Feitosa Avelinoⁱ
Roberto Tadeu Iaochite
Universidade Estadual Paulista
Rio Claro - Brasil

Resumo

A autoeficácia docente fundamentada na Teoria Social Cognitiva tem na crença a capacidade de influenciar as próprias práticas pedagógicas, enquanto o Projeto de Vida é um componente que auxilia os estudantes a traçarem estratégias para consolidarem suas metas. O estudo objetiva compreender os desafios e propostas a partir do cotidiano dos educadores. De natureza qualitativa, utilizou um questionário para analisar a baixa e a alta autoeficácia. Como resultados, docentes com alta autoeficácia demonstraram maiores motivação e inovação, enquanto aqueles com baixa autoeficácia enfrentam desmotivação e dificuldades no engajamento dos alunos. A falta de formação e de materiais didáticos e o desinteresse dos alunos são os principais desafios. Discute-se a necessidade de políticas públicas para fortalecer a formação docente e garantir um suporte efetivo para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Autoeficácia docente; Formação de professores; Projeto de vida.

Abstract

Teacher self-efficacy, based on Social Cognitive Theory, is based on the belief in the ability to influence one's own teaching practices, while the Life Project is a component that helps students to draw up strategies to consolidate their goals. The study aims to understand the challenges and proposals based on the daily lives of educators. It was qualitative in nature and used a questionnaire to analyze low and high self-efficacy. As a result, teachers with high self-efficacy showed greater motivation and innovation, while those with low self-efficacy faced demotivation and difficulties in engaging students. Lack of training, teaching materials and student disinterest are the main challenges. There is a need for public policies to strengthen teacher training and ensure effective support to foster students' all-round development.

Keywords: Teacher self-efficacy; Teacher training; Life project.

Introdução

Historicamente, a ideia de Projeto de Vida tem sido abordada por diferentes áreas do conhecimento, especialmente pela Psicologia e pela Educação. Um dos marcos fundamentais dessa discussão está nas obras de Viktor Frankl (1991), que, a partir de suas vivências em campos de concentração nazistas, compreendeu que a capacidade de atribuir um propósito à existência é essencial para a resiliência e a motivação humana. Segundo o autor, indivíduos que possuem um Projeto de Vida bem definido tendem a apresentar maior equilíbrio emocional e psicológico, ao passo que a ausência desse direcionamento pode gerar sentimento de frustração e desorientação ao longo da vida.

Essa concepção também foi incorporada aos estudos educacionais (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2016), uma vez que a construção antecipada de um Projeto de Vida contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais à vida adulta, como a autonomia e a capacidade de tomada de decisões (Oliveira, 2023). Pesquisas na área (Bock; Liebesny, 2003; Danza; Silva; 2020; Dellazzana-Zanon; Bachert; Gobbo, 2018; Graciola, 2015; Borges, 2023) indicam que o Projeto de Vida é um conceito complexo e multifacetado, que pode ser analisado sob diferentes perspectivas teóricas, como as da psicologia, da sociologia e da pedagogia, revelando múltiplas dimensões do seu papel no currículo escolar.

No contexto educacional brasileiro, a implementação do componente de Projeto de Vida no currículo objetiva fomentar estratégias para a formação ética e cidadã, promovendo reflexões sobre as escolhas pessoais, acadêmicas dos adolescentes. Dessa forma, a construção de um Projeto de Vida não apenas orienta o estudante em seu percurso individual, mas também contribui para sua inserção social e profissional, consolidando seu papel na sociedade (Riard, 2020).

Na contramão dessa concepção, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) apontaram que as reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas refletem a adoção de uma lógica neoliberal, na qual o papel do Estado na garantia do direito à educação é progressivamente substituído por modelos gerenciais, focalizados na responsabilização dos sujeitos e na meritocracia. Freitas (2018) em coro com essa perspectiva, denuncia o uso da noção de empreendedorismo de si no ambiente escolar, reduzindo a formação ética e cidadã a um processo individualizado, desvinculado dos contextos sociais e alinhado às demandas do mercado.

Nesse entendimento, o Projeto de Vida assume um papel regulador, impositivo e diretivo, frequentemente esvaziado de sentido crítico e desconectado da realidade sociocultural dos estudantes. Como decorrência, gera guias padronizados e roteiros pré-estabelecidos, frequentemente desprovidos de diálogos mais aprofundados sobre temas e desafios que fragilizam e desestabilizam a rotina pedagógica.

Inseridos nessa realidade, estão professores com perfis geracionais, formativos e com concepções diversas que extrapolam essa lógica normativa e prescritiva. Ao exercerem seu papel, se deparam com desafios complexos que impactam na qualidade do ensino, da aprendizagem e na formação integral dos estudantes. Segundo Patto (2010), há uma tendência de responsabilizar individualmente os professores por problemas escolares que resultam de contradições estruturais. Superar essa lógica exige uma formação crítico-reflexiva, capaz de ampliar a autonomia docente e a compreensão dos fatores sociais que influenciam suas práticas (Avelino; Souza Neto, 2023).

É nesse contexto que a crença de autoeficácia, construto central da Teoria Social Cognitiva (TSC), ajuda a refletir sobre a atuação dos indivíduos, seja em dedicação e/ou esforços, para que almejem suas realizações (Bandura, 2005). A autoeficácia foi proposta por Albert Bandura (1925-2021) e discute o juízo pessoal acerca das próprias capacidades em executar atividades, no intuito de atingir determinado nível de desempenho por meio da crença naquilo de que é capaz de fazer (Bandura, 1986). É nesse ínterim que a crença de autoeficácia emerge como um fator determinante na atuação do ensino de Projeto de Vida, pois professores podem contribuir com mais afinco para o futuro dos estudantes. Ferreira (2014) e Capelo e Poncinho (2014) ressaltam que docentes com alta autoeficácia tendem a adotar estratégias inovadoras, enfrentar desafios educacionais com confiança e persistir na busca por melhorias. Por outro lado, educadores com baixa autoeficácia encontram dificuldades em lidar com os desafios emocionais e subjetivos do componente curricular, o que tem afetado negativamente a qualidade do ensino e as metas dos estudantes (Bzuneck, 2017). Assim, investir na formação de professores significa também investir no desenvolvimento de sua autoeficácia e bem-estar profissional (Jesus *et al.*, 2011).

Este estudo objetiva, portanto, identificar e analisar as causas e as situações que se relacionam com o ensino, bem como os desafios enfrentados por professores que lecionam

Autoeficácia Docente na perspectiva do Projeto de Vida: desafios e propostas para um ensino de qualidade

Projeto de Vida, considerando a força da autoeficácia – alta autoeficácia e baixa autoeficácia – para o domínio do ensino desse componente curricular.

Método

O presente estudo é um recorte da pesquisa de doutorado aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 69035623.6.0000.5465) com objetivo de mensurar e analisar a autoeficácia docente no ensino de Projeto de Vida com professores da Educação Básica.

Esta pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, buscou compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao ensino do componente Projeto de Vida, com base no paradigma interpretativo, que valoriza a subjetividade e o contexto sociocultural dos participantes. Trata-se de uma pesquisa de campo não participante, com coleta realizada por meio de questionários autoaplicáveis em formato digital.

A coleta de dados ocorreu em outubro de 2024 e contou com 60 professores da Educação Básica, atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de escolas públicas e privadas de 24 estados e do Distrito Federal. Os participantes foram selecionados por amostragem por conveniência, com base em escores extremos de autoeficácia docente, sendo 29 com baixa autoeficácia (P01-BAED a P29-BAED; autoeficácia abaixo de 3 pontos, numa escala de 5 pontos) e 31 com alta autoeficácia (P01-AAED a P31-AAED; autoeficácia maior ou igual a 4 pontos, numa escala de 5 pontos).

Esses participantes receberam por e-mail um questionário contendo três perguntas abertas formuladas com base em critérios de amostragem intencional e não probabilística (Saunders; Townsend, 2019a, 2019b):

1. Comente sobre o ensino de Projeto de Vida. O que pensa sobre esse componente curricular?
2. Considerando sua percepção de confiança para ensinar Projeto de Vida, como essa percepção tem sido construída?
3. Quais os principais desafios enfrentados no ensino de Projeto de Vida?

Os dados da pesquisa foram separados com o auxílio do software de planilhas eletrônicas da Microsoft (Excel) para a análise qualitativa, cuja fase de exploração do material, organização das respostas, e termos, serviram para categorizar os temas e conceitos para o estudo. A análise dos dados foi conduzida com base na análise temática visando identificar e interpretar padrões de significado (temas) as respostas às questões acima. Esse processo

envolveu etapas como, por exemplo, leitura exploratória, codificação, agrupamento em temas, revisão, definição e interpretação dos temas em relação aos objetivos do estudo. (Braun; Clarck, 2022).

Força da autoeficácia para o ensino de Projeto de Vida

Os relatos dos participantes P11, P16, P18, P23 e P24 com baixa autoeficácia refletiram frustração, insegurança e desmotivação quanto ao ensino de Projeto de Vida. As principais dificuldades apontadas incluem: falta de formação específica, desinteresse dos alunos, ausência de apoio institucional, desvalorização da disciplina e desmotivação docente.

Quadro 01: Força da autoeficácia para o ensino de Projeto de Vida (baixa autoeficácia)

Eixo temático dos conteúdos	Análise dos relatos dos participantes
Falta de formação específica	"Ausência de preparo adequado desde a formação inicial e formação continuada ineficaz" (P18, P24)
Desinteresse dos alunos	"Alunos não valorizam a disciplina e a tratam como 'passatempo'" (P11, P16)
Falta de apoio institucional	"Sentimento de abandono pelas secretarias de educação, falta de materiais adequados e coordenação ineficaz" (P23)
Desvalorização da disciplina	"A disciplina é vista como secundária frente às tradicionais (português/matemática) e carece de legitimidade curricular" (P16, P24)
Desmotivação docente	"Professores relatam cansaço, perda de entusiasmo e uma prática pedagógica limitada ao material didático" (P11, P23)

Fonte: Pesquisa do autor, 2025.

Os relatos de P11, P16, P18, P23 e P24 revelaram uma realidade bastante preocupante, posto que deixam claro que há várias situações dificultando o trabalho, especialmente a falta de uma formação específica adequada, que prejudica a preparação dos docentes para abordar o tema de forma efetiva e confiante. Isso, de certa forma, evidencia uma lacuna significativa entre os pressupostos pedagógicos que fundamentam o componente Projeto de Vida e a realidade vivenciada pelos professores em sua prática cotidiana, conforme apontaram Avelino e Souza Neto (2023).

Além disso, o desinteresse dos alunos e a percepção (equivocada) de que se trata de uma disciplina secundária reforçam a desvalorização do conteúdo, tornando ainda mais difíceis o engajamento e a motivação dos professores. Em consonância com a crítica de Freitas (2018) à lógica meritocrática e individualizante que tem marcado as reformas

Autoeficácia Docente na perspectiva do Projeto de Vida: desafios e propostas para um ensino de qualidade

educacionais recentes, amplia o descolamento do componente curricular com as condições concretas de existência dos estudantes.

A ausência de apoio institucional, incluindo a escassez de materiais e a frequente responsabilização dos professores por aspectos que são, essencialmente estruturantes, aumenta o sentimento de abandono e a insegurança entre os docentes. Essa precarização da docência repercute diretamente na motivação profissional e contribui para o desgaste emocional, a limitação das práticas pedagógicas e a perda de sentido no exercício da profissão.

Essa combinação de obstáculos levou os docentes a se limitarem à aplicação mecânica dos materiais didáticos oferecidos, sem a possibilidade de adaptar ou reinventar as práticas conforme as demandas específicas de suas turmas. Como apontam Tardif e Raymond (2000), a autonomia do professor está diretamente relacionada com a qualidade de sua formação e as condições institucionais de trabalho. Nesse sentido, expressaram um sentimento de exclusão do processo pedagógico, não se percebendo como protagonistas das próprias ações educativas. Ademais, sentem-se desamparados quanto às formações continuadas e aos recursos disponibilizados pelas instituições escolares.

As evidências reunidas a partir dessas narrativas indicam que a ausência de políticas formativas bem estruturadas e a desvalorização do componente afetam diretamente a crença de autoeficácia. Esses fatores comprometem a atuação docente autônoma e reflexiva, o que, por sua vez, limita a efetividade da proposta pedagógica e o potencial formativo.

Por outro lado, os relatos dos participantes P1, P22, P26, P28 e P29, com alta autoeficácia, remeteram ao sentido de ensinar, motivar, valorizar e focar as habilidades essenciais, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 02: Força da autoeficácia para o ensino de Projeto de Vida (alta autoeficácia)

Eixo temático dos conteúdos	Análise dos relatos dos participantes
O sentido do ensino de Projeto de Vida	“Mantém a motivação dos professores, pois eles apoiam os jovens em aspectos pessoais, psicológicos e acadêmicos” (P1 e P26)
Valorização do componente curricular	“É importante para o desenvolvimento pessoal e por isso deve ser valorizado pela escola” (P22)
Motivação educacional	“Oportunidade de contribuir com alunos carentes, lembrando do incentivo que recebi de uma professora na minha infância” (P28)

Desenvolvimento de habilidades essenciais	“Ajuda no desenvolvimento do autoconhecimento, pensamento crítico e a definir metas, explorando suas paixões e opções de carreira” (P29)
---	--

Fonte: Pesquisa do autor, 2025.

A análise dos dados evidenciou que o engajamento docente está intrinsecamente associado à percepção de competência pessoal, indicando a importância da motivação como fator determinante para o planejamento intencional e aulas eficazes. Essa motivação, por sua vez, é fortemente influenciada pela crença de autoeficácia, a qual regula o esforço, a persistência diante das dificuldades e a resiliência em contextos desafiadores, conforme já evidenciado nos postulados de Bandura (1997).

Outro aspecto recorrente das narrativas é o reconhecimento do Projeto de Vida como uma estratégia pedagógica capaz de promover o autoconhecimento, a identificação de talentos, a reflexão crítica e a capacidade de planejar ações futuras. Esses elementos estão alinhados com as discussões de Dellazzana-Zanon *et al.* (2018) e Oliveira (2023), que compreendem o Projeto de Vida como um espaço de formação integral, voltado à construção da autonomia, da capacidade de escolha e do protagonismo juvenil.

As experiências docentes revelaram o papel afetivo e simbólico da figura do professor na trajetória dos alunos, pois ao atuarem com Projeto de Vida, os professores veem uma oportunidade de retribuir essa experiência, reforçando o sentido de propósito e o engajamento com a função social da escola. Os relatos analisados seguem noutra direção, entendendo que, para além dos desafios, o Projeto de Vida pode operar como um espaço que pode potencializar a prática pedagógica dos professores, os quais, em certa medida ressignificam a própria identidade profissional, como sua crença na própria capacidade de ensinar com propósito.

Construção da autoeficácia para ensinar Projeto de Vida

Outra questão considerada relevante é: como foi formada a construção da autoeficácia para ensinar Projeto de Vida? Os participantes P2, P4, P21 e P29 com baixa autoeficácia, apontaram situações desafiadoras, como a sobrecarga dos docentes no cotidiano, a baixa autoestima diante dos desafios e a falta de apoio institucional.

Autoeficácia Docente na perspectiva do Projeto de Vida: desafios e propostas para um ensino de qualidade

Quadro 03: Construção da autoeficácia para ensinar Projeto de Vida (baixa autoeficácia)

Eixo temático dos conteúdos	Análise dos relatos dos participantes
Cansaço físico e sobrecarga dos docentes	"A baixa confiança remete ao cansaço físico decorrente das múltiplas funções, levando ao esgotamento durante o ano letivo" (P2)
Relação entre autoestima e atuação pedagógica	"A relação entre baixa autoestima e dificuldades na atuação pedagógica, reforçando a ideia de que o fortalecimento da autoeficácia precede o trabalho com o ensino de Projeto de Vida" (P4)
Insuficiência de formação e apoio institucional	"A falta de atenção adequada é atribuída ao governo e aos formadores dos componentes curriculares. (P21 E P29)

Fonte: Pesquisa do autor, 2025.

Os relatos revelaram uma realidade cotidiana no cenário educacional com base na sobrecarga de trabalho e no cansaço físico, que impactam diretamente a autoeficácia docente, comprometendo a percepção sobre sua capacidade de enfrentar os desafios da prática pedagógica. Para Bandura (1997), sensações corporais e emocionais negativas — como fadiga, ansiedade e exaustão — funcionam como indicadores subjetivos de incapacidade, reduzindo a confiança do indivíduo em sua atuação. No caso dos professores, o acúmulo de funções e a falta de tempo para planejamento ou cuidado pessoal prejudicam não apenas a saúde, mas também a disposição para enfrentar os desafios pedagógicos, especialmente em um componente que exige sensibilidade, escuta ativa e mediação de questões subjetivas, como é o Projeto de Vida.

O relato do P4 chama a atenção para a importância da validação externa e do reconhecimento profissional como formas de persuasão social. Quando os professores se sentem valorizados, encorajados e apoiados por seus pares, gestores e formadores, sua crença de que são capazes de realizar um bom trabalho se fortalece. A ausência de tais reforços positivos podem alimentar a autodepreciação e, conseqüentemente, limitar a capacidade de enfrentar desafios com confiança e criatividade, como indicam Ferreira (2014) e Jesus *et al.* (2011).

Entretanto, é fundamental compreender que esse processo de validação externa e reconhecimento profissional não se faz apenas com formas de persuasão social, mas sim com políticas sérias e permanentes de valorização da carreira docente. Isso implica na mitigação da responsabilização individual do professor e na criação de um modelo que reconheça as

condições estruturais que afetam o trabalho docente e valorize a dimensão coletiva, crítica e transformadora da profissão.

O estudo de Ramos *et Al.* (2017) apresentou como principais fontes de autoeficácia docente a experiência de sucesso em sala de aula, o suporte institucional e o reconhecimento por parte de colegas e gestores. Essas fontes reforçam a importância de ambientes escolares que fomentem o desenvolvimento de competências e ofereçam suporte contínuo aos professores, contribuindo para o fortalecimento de sua autoconfiança e eficácia pedagógica (Selau *et al.*, 2019).

Por outro lado, P1, P6, P28 e P31, com alta autoeficácia, refletiram sobre apoio institucional, motivação dos envolvidos, formação e troca de experiências, percepção positiva e necessidade de apoiar os pares e confiança no trabalho quanto ao Projeto de Vida, o que lhes sugere buscar estratégias criativas e atuar como mediadores motivacionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Ainda considerando a questão de como foi formada a construção da autoeficácia para ensinar Projeto de Vida, os participantes responderam conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 04: Construção da autoeficácia para ensinar Projeto de Vida (alta autoeficácia)

Eixo temático dos conteúdos	Análise dos relatos dos participantes
Apoio institucional	"Destaca que o suporte gestor, ao valorizar o componente curricular, eleva sua confiança e de pares" (P1)
Motivação, formação e troca de experiências	"Depende dos incentivos dos cursos de qualidade e troca de experiências, que aumentam a confiança na condução do Projeto de Vida" (P6)
Percepção positiva e necessidade de apoio profissional	"Minha percepção é positiva para o ensino, mas, para melhorar, precisamos ajudar os pares que têm baixa autoestima em sala de aula" (P28)
Confiança no trabalho	"Demonstro confiança no trabalho" P31

Fonte: Pesquisa do autor, 2025.

Os relatos chamam a atenção mais uma vez para a autoeficácia docente, alinhada aos princípios da TSC (Bandura, 1997). Nesse sentido, os relatos demonstram que a percepção de competência docente, se coadunam com os estudos que investigaram esse constructo na docência (Ferreira, 2014; Capelo; Poncinho, 2014; Jesus *et al.*, 2011).

O apoio da gestão escolar (P1) exemplifica a persuasão social, que fortalece a confiança dos professores por meio do reconhecimento institucional e simbólico (Capelo;

Autoeficácia Docente na perspectiva do Projeto de Vida: desafios e propostas para um ensino de qualidade

Poncinho, 2014). Já a participação em cursos de qualidade e trocas entre pares (P6) remete às experiências de domínio, fonte mais poderosa de autoeficácia, pois possibilita vivências bem-sucedidas na prática docente (Ferreira, 2014). A fala de P28 reforça o papel da persuasão social coletiva, ao defender o apoio mútuo entre docentes como estratégia de fortalecimento profissional em contextos adversos. Por fim, o relato de P31 expressa diretamente a crença pessoal de autoeficácia, possivelmente sustentada por vivências acumuladas de sucesso e apoio, o que, segundo Jesus *et al.* (2011), está associado a maior persistência, criatividade pedagógica e melhor relacionamento com os estudantes.

Importante lembrar que as fontes de autoeficácia descritas por Bandura (1997) são construídas na interrelação com o ambiente e suas condições concretas de trabalho, do contexto institucional em que o docente está inserido e dos comportamentos, em conjunto com os significados que os professores atribuem a cada uma dessas fontes – sendo esses significados derivados das experiências pessoais, das crenças que envolvem a docência e que foram construídas ao longo de sua trajetória como estudante e como professor.

A Teoria Social Cognitiva permite compreender que a heterogeneidade das crenças de eficácia entre os professores não é resultado apenas de disposições individuais, mas sim da interação dinâmica entre fatores pessoais, comportamentais e contextuais. Assim, quando políticas curriculares, como a do Projeto de Vida, são impostas sem apoio adequado, fragilizam a construção da autoeficácia e sobrecarregam o docente. Valorizar a docência exige romper com esse modelo prescritivo e reconhecer o professor como agente crítico, cuja prática depende de formação, condições institucionais e reconhecimento real.

Desafios enfrentados para o ensino de Projeto de Vida

Os relatos dos participantes P6, P13, P21, P23 e P24, com baixa autoeficácia, indicaram questões ligadas ao uso de tecnologias, formação continuada e suporte institucional, gestão do tempo e elaboração de aulas, desafios do ensino de Projeto de Vida e desinteresse dos alunos.

Quadro 05: Desafios enfrentados para o ensino de Projeto de Vida (baixa autoeficácia)

Eixo temático dos conteúdos	Análise dos relatos dos participantes
Desafios com o uso de tecnologias	“Os alunos não ouvem os professores, preferem usar celulares e não querem receber conselhos” (P6)
Formação continuada	“São percebidas como pouco relevantes e insuficientes para apoiar os professores no dia a dia” (P13)

Gestão do tempo e elaboração de aulas	“A escassez de tempo para preparar aulas práticas e interativas, além da dificuldade de encontrar materiais didáticos atrativos” (P21)
Desafios específicos no ensino de Projeto de Vida	“Os professores relatam dificuldades em fazer os alunos entenderem a importância do tema” (P23)
Desinteresse dos alunos	“O desengajamento dos alunos gera desânimo aos demais estudantes quanto aos professores” (P24)

Fonte: Pesquisa do autor, 2025.

No que diz respeito aos desafios enfrentados por esses professores, observa-se que muitos sentem-se desamparados diante de alunos que não ouvem as orientações, que preferem usar celulares e demonstram pouco interesse ou respeito às atividades propostas. Essa percepção de baixa autoeficácia pode diminuir a motivação do professor para implementar estratégias inovadoras ou persistir em ações pedagógicas, reforçando um ciclo de dificuldades (Brasil, 2014; Magalhães; Azevedo, 2015).

Além disso, a formação continuada, quando percebida como pouco relevante ou desconectada da prática diária, é capaz de impactar negativamente a autoeficácia docente. Professores que não se sentem apoiados ou que não percebem melhorias em suas habilidades tendem a se sentir menos confiantes para inovar ou adaptar suas práticas, o que contribui para o desânimo e a sensação de incapacidade diante dos desafios.

A gestão do tempo e a elaboração de aulas foram fatores recorrentes na pesquisa. A escassez de tempo para planejar atividades práticas e interativas diminui a percepção de autoeficácia, levando o professor a sentir-se incapaz de oferecer experiências de aprendizagem mais engajadoras. A dificuldade em encontrar materiais didáticos atrativos reforça essa sensação de limitação, impactando a sua confiança para criar aulas que motivem os estudantes (Duarte; Araújo, 2022).

No ensino de Projeto de Vida, a dificuldade em fazer os alunos compreenderem a importância do tema, criar aulas envolventes e lidar com turmas numerosas pode diminuir a crença do professor na sua capacidade de provocar mudanças significativas, e sua baixa autoeficácia muitas vezes causa efeitos negativos na sua motivação e na persistência diante das dificuldades.

Por fim, o desinteresse e a desmotivação dos alunos foram percebidos como fatores externos ao controle do professor, afetando diretamente a autoeficácia docente. Quando os professores acreditam que suas ações têm pouco impacto sobre o engajamento dos

Autoeficácia Docente na perspectiva do Projeto de Vida: desafios e propostas para um ensino de qualidade

estudantes (Barros, 2017), sua confiança para implementar estratégias efetivas diminui, o que pode comprometer o funcionamento do sistema de ensino como um todo.

Questionados sobre quais os desafios enfrentados para ensinar Projeto de Vida, os participantes P05, P11, P16, P19 e P29, com alta autoeficácia, pontuaram o que se descreve no Quadro 6.

Quadro 06: Desafios enfrentados para o ensino de Projeto de Vida (alta autoeficácia)

Eixo temático dos conteúdos	Análise dos relatos dos participantes
Os alunos e suas percepções sobre o Projeto de Vida	“Alunos que possuem históricos familiares de frustrações respondem que não vale a pena estudar ou planejar a longo prazo, pois acreditam que as coisas mudam com o tempo. Há outros que não possuem projetos claros, têm dificuldades em se abrir, fato que motiva o professor a superar suas próprias barreiras e pensar de forma criativa para ajudar” (P 05, P11 e P16)
Desafios na organização curricular e na prática pedagógica	“A falta de uma estrutura curricular rígida para o componente é apontada como um grande desafio. A flexibilidade, embora proporcione liberdade criativa, causa insegurança na organização das aulas de forma eficaz e progressiva. Definir um plano de ensino que equilibre reflexão pessoal e metas práticas é considerado difícil pelos professores (P19 e P29)

Fonte: Pesquisa do autor, 2025.

Mesmo com uma forte autoeficácia, os docentes reconhecem que ensinar alunos com históricos familiares conturbados representa um desafio, destacando a importância de propor mudanças de comportamento, em especial de um novo olhar para o componente curricular. No entanto, esse desafio ultrapassa, muitas vezes, a própria condição de ensino que o professor possui, o que pode parcialmente ser revertido por possuir uma elevada crença de autoeficácia em sua capacidade para ensinar. Em teoria, quando se possui uma elevada crença de autoeficácia para o ensino, professores tendem a aumentar o nível de esforço e persistência, buscando, inclusive novas estratégias de ensino (Bandura, 1997).

Os relatos de P19 e P29 evidenciam um paradoxo recorrente no ensino do Projeto de Vida: a flexibilidade curricular, embora desejável, tem gerado insegurança entre os professores, justamente por carecer de referenciais claros. Ao lidar com um componente que exige sensibilidade e escuta ativa, mas sem apoio didático consistente, os docentes se veem diante do desafio de equilibrar subjetividade e intencionalidade pedagógica, muitas vezes sem a devida preparação, quer seja inicial e ou continuada, suficiente para isso.

Em termos da construção da autoeficácia, esse sentimento de insegurança dificulta o fortalecimento da crença, que por consequência, pode influenciar nos comportamentos de engajamento e persistência dos professores, como orienta Bandura (1997). Currículos prescritivos, com pouca ou nenhuma autonomia dos professores, associada à falta (ou percepção de) de habilidades concretas para ensinar esse componente reincidentem na responsabilização individual, impondo situações em que se veem como impotentes para realizar um ensino de qualidade, mesmo para aqueles que se percebem com alta autoeficácia.

Esperar que a crença de autoeficácia docente compense, por si só, limitações que são estruturais em relação ao ensino de Projeto de Vida, é um equívoco teórico e prático. É necessário que se considere a complexidade das relações dinâmicas, situadas, entre professores, contexto e o sistema como um todo.

Considerações finais

Os estudos sobre o papel e o impacto no ensino do componente curricular Projeto de Vida são relativamente recentes e vem sendo tema de interesse em diferentes espaços de construção e difusão de conhecimentos no campo educacional.

O presente estudo objetivou analisar as causas e as situações que se relacionam com o ensino, bem como os desafios enfrentados por professores que lecionam Projeto de Vida, considerando a força e a construção da autoeficácia para o domínio do ensino desse componente curricular.

A partir das evidências apresentadas, é possível destacar os efeitos da autoeficácia docente em relação ao ensino de Projeto de Vida, a considerar os relatos dos professores. Maior disposição para ensinar, persistência para lidar com contextos desafiadores, incluindo os de natureza emocional e familiar dos estudantes, por exemplo, foram características relatadas por professores com alta autoeficácia para ensinar, fato que se alinha aos pressupostos da teoria social cognitiva. O contrário – exaustão física e emocional, insegurança e desmotivação – apareceu com maior incidência nos relatos de professores com baixa autoeficácia para ensinar Projeto de Vida.

A construção dessa crença, a considerar as vozes dos professores, se alinha, de certa maneira, com os escritos de Bandura (1997) ao identificar a presença das quatro fontes de autoeficácia postuladas pelo autor. Experiências de êxito, persuasão social, estados emocionais e experiências vicárias foram mencionadas pelos professores com alta e baixa

Autoeficácia Docente na perspectiva do Projeto de Vida: desafios e propostas para um ensino de qualidade

autoeficácia para ensinar. O ponto central desse processo está nos significados que ambos os grupos de professores atribuíram a cada fonte citada por eles. Intrinsecamente ligada a esse processo, é fundamental reiterar o papel da relação intrincada entre o significado construído pelos professores, as condições contextuais, institucionais – considerando as políticas escolares e as que chegam de instâncias superiores, bem como as mais variadas expressões de comportamento desses professores diante do ensino desse componente curricular.

Como já mencionado, a crença de autoeficácia docente, ainda que elevada, não é suficiente para suprir lacunas estruturais no ensino, como, por exemplo, políticas públicas que responsabilizam individualmente o professor, ao invés de considerar a dimensão coletiva e situada da docência, ainda mais por se tratar de um componente ainda pouco apresentado e teoricamente discutido nos processos formativos.

Diante disso, torna-se urgente problematizar não apenas os processos formativos docentes, mas principalmente os modelos de política educacional que estruturam a organização curricular e as práticas pedagógicas. Superar essa lógica exige a construção de processos educativos comprometidos com a formação crítica, emancipatória e socialmente referenciada, em que o Projeto de Vida não seja um instrumento de responsabilização individual, mas sim um espaço pedagógico de reflexão sobre os projetos coletivos, sobre a justiça social e sobre a transformação das condições de vida.

Por fim, é necessário destacar que fortalecer a autoeficácia docente, embora relevante, não pode ser entendido como solução isolada. Esse fortalecimento deve estar articulado a políticas públicas que assegurem condições materiais, reconhecimento profissional, valorização do trabalho docente e a participação efetiva da comunidade escolar na construção dos projetos pedagógicos. Somente assim será possível ressignificar o ensino de Projeto de Vida, não como instrumento de adaptação da base curricular, mas como prática de resistência e de construção de futuros mais justos, possíveis e coletivamente elaborados.

Referências

AVELINO, Wagner Feitosa; SOUZA NETO, Samuel de. Reflexão crítica no cotidiano escolar da disciplina de História: um estudo autoetnográfico na Educação Básica. **Revista Prática Docente**, v. 8, n. 1, p. 1-23, jan./abr., 2023. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/169> Acesso em 01 dez. 2024.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory**. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986.

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

BANDURA, Albert. The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/52377/chapter-abstract/421270733?redirectedFrom=fulltext&login=false>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BARROS, Ricardo Paes. **Políticas Públicas para a Redução do Abandono e da Evasão Escolar de Jovens**. São Paulo: Fundação Brava, 2017. Disponível em: <https://repositorio.insper.edu.br/entities/publication/6e0fe8bf-ac8a-4f4e-8ece-81fcfdb13f86> Acesso em: 04 fev. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia; Liebesny, Bronia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: Ozella, S. A. **Adolescências construídas a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.

BORGES, Anna Karolina Santoro. **Projetos de vida no contexto educacional público**: concepções de professores e estudantes. Tese de Doutorado em Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Escola de Ciência da Vida Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas-SP, 2023. 227 f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto** / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. -Brasília: MEC/SASE, 2014. 220 p.

BRAUN, Virginia.; CLARKE, Victoria. **Thematic Analysis**. Disponível em: <https://www.thematicanalysis.net/> . Acesso em: 30 jun. 2025

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de professores: Um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial (Santa Maria)** [online], v. 30, n. 59, p. 697-708, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28427>. Acesso em: 05 dez. 2024.

CAPELO, Regina; POCINHO, Margarida. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em Revista**, v. 54 n. 1, p. 175-184, dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bGh7ZDbNwn7c3qGV7VrGsgy/#>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antônio Morgado. **Projeto de vida: construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma Revisão de Literatura sobre a definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**,

Autoeficácia Docente na perspectiva do Projeto de Vida: desafios e propostas para um ensino de qualidade

Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago., 2015. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361> Acesso em: 07 nov. 2023.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; BACHERT, Cristina Maria D Antona; GOBBO, Jessica Particelli. Projetos de vida do adolescente. Implicações para a escolarização positiva. In: Nakano T. C. (ed.), **Psicologia Positiva Aplicada à Educação**. 1. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2018. p. 41-62.

DUARTE, Patrick Marinho; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. 1-19, out./dez. 2022. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23287>. Acesso em: 05 nov. 2023.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014. Disponível em:
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2025.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GRACIOLA, Marilda Aparecida Dantas. **Autoeficácia ocupacional e de decisão de carreira: análise de uma intervenção em estudantes do ensino médio público**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015. 209f.

JESUS, Saul Neves de, et al. **Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores. estudo comparativo entre Portugal e Brasil**. Ano 4, v. VII, n 2, p. 7-18, jul.-dez, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8632/2/28.AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20MOTIVA%C3%87%C3%83O%20E%20DO%20BEM%20MAL-ESTAR.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MAGALHÃES, Ligia Karam; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES** [Internet]. v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/#>. Acesso em: 12 fev. 2025.

OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença de. **Ensino médio e a construção de projetos de vida das juventudes: história e narrativas do currículo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, RS. 2023. 213 f.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RAMOS, Valmor; et al. Fontes de autoeficácia docente de universitários de educação física. **Journal of Physical Education (Maringá)**, v. 28, n. 1, p. 1-12, maio, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/kMVFs7r8QvDgfpTRmxpMGqH/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

RIARD, Emile-Henri. Três marcos na construção do projeto adolescente: história pessoal; cultura; associação. **Cadernos CEDES** [Internet]. v. 40 n. 110, p.7, 4-85, jan./mar., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rk6n8HWPSMs9FtzYbKrszhv/?lang=pt#>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SAUNDERS, Fiona Caroline; TOWNSEND, Ellen A. Delivering new nuclear projects: a megaprojects perspective. **International Journal of Managing Projects in Business**. v. 12, n.1, p. 144-160, 2019a. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijmpb-03-2018-0039/full/html>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SAUNDERS, Fiona Caroline; TOWNSEND, Ellen A. Choosing participants. In: Cassell, C.; Cunliffe, A.; Grandy, G. **The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions**. Londres: SAGE Publications Ltd, 2019b. p. 480-492.

SELAU, Felipe Ferreira; et al. Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, n. 41, v. 2, e20180188, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0188>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da; SILVA, Anna Karolina Santoro Borges; SOUZA, Lidiane dos Santos, et al. Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 43, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TSz38ZS4zVbhGFZpv3Rjjhc/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209–244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 05 jun. 2025.

Nota

ⁱ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Sobre os autores

Wagner Feitosa Avelino

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Coordenador de Gestão Pedagógica de Área Curricular de Ciências Humanas na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. É integrante do Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE).

E-mail: wagner.avelino@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6839-3574>.

Roberto Tadeu Iaochite

Professor Livre-docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), pesquisador visitante em diferentes instituições internacionais. É líder do Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE).

E-mail: roberto.iaochite@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1476-6253>.

Recebido em: 16/06/2025

Aceito para publicação em: 20/06/2025