

GABRIELA FARIA SOARES

**PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador Prof. Dr. Valmor Ramos

FLORIANÓPOLIS, SC

2017

S676p Soares, Gabriela Faria
Percepção de autoeficácia docente de estudantes universitários
de licenciatura em educação física / Gabriela Faria Soares. – 2017.
p. : il. ; 30 cm

Orientador: Valmor ramos
Dissertação (mestrado)-Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano,
Florianópolis, 2017
Bibliografias

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. I.
Ramos, Valmor. II. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano.
III. Título.

CDD 20. ed. – 796.07

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca do CEFID/UESC

GABRIELA FARIA SOARES

PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Banca examinadora:

Orientador:


Prof. Dr. Valmor Ramos
(Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

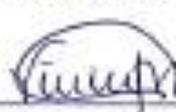
Membro:


Prof. Dr. Júlia César Schmitt Rocha
(Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Membro:


Prof.ª Dr.ª Larissa Cerignoni Benites
(Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

Membro:


Prof.ª Dr.ª Viviane Preichardt Duck
(Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

FLORIANÓPOLIS, SC

31/Julho/2017

DEDICATÓRIA

A minha querida mãe, aos meus irmãos Rafael e
Emmanuel, à Luana e a minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por me proporcionar essa oportunidade de realização e conclusão de um sonho. Sem ele nada em minha vida seria possível. Pois “quem crê em mim como diz as escrituras rios de água viva fluíram, é só crer na palavra do SENHOR”. Acreditar que é capaz, e crer com todas as nossas forças nos faz sermos melhores e alcançarmos o que mais queremos.

Não poderia esquecer a minha mãezinha (ROSA HELENA). Ela me ensinou a ser forte e nunca desistir, ela não me ensinou a voar, mas me deu asas para que eu pudesse aprender. E como aprendi viu, conheci novas pessoas, novos lugares, vivi experiências inesquecíveis e agora volto pra casa com mais horas de voo. Amo-te mãe e sem você nada seria possível, obrigada por me tornar quem eu sou, e me fazer sempre querer um pouco mais.

Ao meu irmão (RAFAEL) que sempre me ajudou, desde a graduação ate hoje. Se eu consegui ser o que sou hoje é graças a sua ajuda. E nada que eu faça irá retribuir o que você fez e ainda faz por mim, por isso peço a Deus que lhe guie e lhe abençoe todos os dias. Te amo, muito Rafa, mas do que você possa imaginar, muito obrigada mesmo. Ao pequeno Emmanuel, a pessoinha mais que especial no mundo pra mundo, espero que você seja muito melhor que eu, pois sempre estarei aqui para ti.

Não podia esquecer a Luana, pois com ela pude conhecer outro lado da vida, o que é ser especial e querer sempre mais. Luh, muito obrigada, por me aguentar, chorando, reclamando, brigando e sempre estar do meu lado quando mais precisei, muito obrigada mesmo.

A Wilma e ao Geraldo Pedro que me ensinaram o que é o amor de verdade, o respeito. Além de tudo me acolheram como filha, e sempre estiveram aqui me ajudando. Pois o que aprendi com vocês me ajudou muito a concluir mais essa etapa da minha vida. Luana, Luiz e é claro não poderia deixar de fora a Rafa vocês terão que aceitar, ganharam mais uma irmãzinha e fiquem sabendo que amo muito vocês, e é por causa de todos que o meu sonho foi possível.

Não poderia esquecer-se de você LIM, que mesmo distante e sem muito contato frequente ainda permanecer no meu coração e sei que quando precisar poderei sempre contar com você. Muito obrigada por ser meu amigo na Capoeira, na Escola, no handebol, no futsal, nos carnavais e morros de Ouro Preto. Uma musica que sempre carrego comigo, e que você com certeza também lembra, “ainda me lembro do meu tempo de garoto, navegava com meu pai, embarcávamos no porto”, nunca esqueça o que importa na vida, e muito obrigada por tudo.

Ao professor orientador Valmor Ramos, por me aceitar no meio do caminho, me entender e ajudar mais do que o necessário. Desculpa qualquer coisa, e muito obrigada por me acolher e mostrar a crenças e em especial a Autoeficácia. O senhor conseguiu me fazer amar ainda mais a área pedagogia, e nesse tempo de orientação, reuniões e convivência abriu meus olhos para um novo horizonte e me fez querer cada dia mais entender e aprofundar nessa temática. Muito obrigada por ser meu orientador, e esta sempre a disposição quando mais precisei.

Não posso deixar de agradecer também a minha Coorientadora Siomara, Mãe, orientadora, desorientadora, amiga, professora de EFI, psicóloga, companheira e que com todo amor, nos ensina de forma incidental o que é ser profissional e querer sempre uma nova medalha de ouro, e nos superarmos cada dia mais, além de vestir eternamente a camisa da EFI. Se não tivesse lhe conhecido acho que nem na Educação Física eu estaria hoje, não sou de falar muito, mas sou eternamente grata a você, por ter me acolhido novinha, sem saber o que eu realmente queria e me orientar para vida. Muito obrigada por abrir essa porta pra mim, e para ti deixo um trecho da musica que mais gosto da magnifica Elis Regina, para expressar o que eu sinto “Hoje eu sei que quem me deu a ideia de uma nova consciência e juventude, esta em casa guardado por Deus contando vil metal”. E ainda não acabou, vamos em busca do padrão ouro rrsrs.

Aos amigos do Laboratório de Pedagogia do Esporte e Educação Física, em especial a Ana, Filipy por me ajudarem muito nessa trajetória, principalmente nas nossas discussões e conversas sobre o trabalho. A Giu por me acolher na hora de desespero e me ajudar a espairer a mente. Ao Vini, Jeferson, Dai e demais colegas obrigada por estarem a disposição para um bom papo, uma boa discussão e análises de dados, vocês são nota mil. A família GECREC por sempre estarem presente em todos os momentos, meu muito obrigada.

Aos professores membros da Banca de qualificação professores Juarez, Viviane, Alexandra e Francisco que se colocaram a disposição para colaborar com essa nova etapa da minha vida. E também aos professores membros da banca de defesa professores Júlio Rocha, Viviane e Larissa. A contribuição de ambos foram cruciais para a execução e finalização desta pesquisa. Obrigada mesmo. Aos professores e funcionário do Programa de pós-graduação, e do CEFID-UDESC, sem vocês não existiria esse mestrado. Ao programa de bolsas de monitoria PROMOP pelo primeiro ano de bolsa e a CAPES por fomentar o segundo ano de bolsa.

E por último, mas não menos importante, pois sem eles esse trabalho não seria possível, agradeço aos futuros professores de Educação Física que aceitaram prontamente a

participar desse estudo, muito obrigada a vocês. E aos amigos e colegas que de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho, mas que por alguma razão não foram citados, sintam agradecidos da mesma forma.

EPIGRÁFE

*“Você não pode mudar o vento, mas pode
ajustar as velas do barco para chegar onde
quer.”*

Confúcio

RESUMO

A autoeficácia docente (AED) é um constructo cognitivo que exerce a função reguladora sobre o comportamento humano e, pode ser compreendida como sendo a percepção do indivíduo sobre a sua própria capacidade para ensinar os seus alunos. Nesse sentido, o presente trabalho teve por objetivo investigar a percepção de AED de 279 universitários do curso de licenciatura em Educação Física de universidades públicas de Santa Catarina. O estudo teve caráter quantitativo, com delineamento descritivo, na perspectiva de investigar a relação da percepção de AED e as fontes de AED com as experiências acadêmicas e pessoais dos universitários. Foram utilizados para a obtenção dos dados, um questionário de caracterização da amostra, a Escala de Percepção de Autoeficácia Docente (EAED) e a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED). Para a obtenção dos resultados foi realizado a análise dos dados com o auxílio do programa estatístico SPSS Statistics, versão 23.0, e aplicado os testes de Kolmogorov de Smirnov para verificar a normalidade dos dados e o teste de Kruskal-Wallis para a comparação dos grupos investigados. Os resultados da percepção de AED mostraram que os universitários ingressam na formação inicial com alto nível de AED devido às experiências obtidas no ambiente de estágio obrigatório, que contribuíram para uma maior percepção de AED na dimensão intencionalidade docente. Os resultados revelaram ainda que as experiências prévias no esporte, colaboraram para elevar à percepção de autoeficácia docente em ambas as universidades investigadas. Na análise das fontes de AED, os resultados indicaram que as experiências diretas de persuasão social e experiências vicárias geram maiores impactos na AED desses universitários. Assim, conclui-se que esses acadêmicos apresentam uma percepção média à elevada para a AED no que diz respeito, principalmente, à intencionalidade docente, e que a universidade, no que concerne ao seu papel de formação de professores, contribui positivamente para a percepção elevada de AED dos universitários.

Palavras-chave: Autoeficácia; Ensino; Educação Física; Universitários.

ABSTRACT

Teaching self-efficacy is a cognitive construct that exercises the regulatory function over human behavior and can be understood as being the individual's perception of their own ability to teach their students. Therefore, the objective of this study was to investigate the perception of teacher self-efficacy of 279 undergraduate students in the degree course in Physical Education of public universities in Santa Catarina. The study was characterized as having a quantitative character, with a descriptive design. In order to investigate the relationship between the perception of teacher self-efficacy and the sources of teacher self-efficacy in relation to the academic and personal experiences of the university students, a questionnaire was used to obtain the data, the Self-Efficacy Perceptual Scale The Teachers Self-Efficacy Sources Scale. To obtain the results, the analysis was performed with the help of the statistical program SPSS Statistics, version 23.0, and the Kolmogorov tests of Smirnov were applied to verify the normality of the data and the Kruskal-Wallis test for the comparison of the groups investigated. The results of the perception of teacher self-efficacy showed that the students entered the initial training with a high self-efficacy level, and that the experiences obtained in the compulsory internship environment contributed to a greater perception of teacher self-efficacy in the dimension of teacher intentions and previous experiences in the sport, Collaborated to raise the perception of teacher self-efficacy in both universities investigated. In the analysis of the sources of teacher self-efficacy, the results indicated that direct experiences of social persuasion and vicarious experiences generate greater impacts on the perception of these university students. Thus, it can be concluded that these scholars presented a mean to high perception for teacher self-efficacy with regard mainly to teacher intentionality and that the university in what concerns the role of teacher training can be contributing positively to the high perception of Teachers' self-efficacy.

Keywords: Self-efficacy; Teach; Physical Education; College students.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Modelo explicativo do determinismo recíproco de Bandura (1997).....	20
Figura 2 - Capacidades fundamentais humanas	22

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil.....	33
Quadro 2 - Dissertações de mestrado apresentadas nos programas de pós-graduação do Brasil.....	35
Quadro 3 - Artigos sobre a Autoeficácia Docente	38
Quadro 4 - Descrição das variáveis e categorias dos instrumentos.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de AED considerando às experiências dos universitários para cada universidade investigada.....	50
Tabela 2 - Fontes de AED considerando as experiências dos universitários nas universidades investigadas.....	52

DEFINIÇÃO DE TERMOS

AUTOEFICÁCIA (AE) – “Julgamento que um indivíduo faz acerca de sua própria capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários requeridos para atingir determinadas tarefas” (BANDURA, 1986).

AUTOEFICÁCIA DOCENTE (AED) – “Crença do professor em suas capacidades para engajar os alunos na realização das tarefas” (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001; GUERREIRO CASANOVA; AZZI, 2015).

FORMAÇÃO INICIAL – “Período inicial de formação profissional, geralmente concretizado em cursos de nível superior (graduação) e/ou em curso de magistério na Educação Básica” (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	15
1.2	OBJETIVOS	16
1.2.1	Objetivo Geral	16
1.2.2	Objetivos Específicos.....	16
1.3	JUSTIFICATIVA	17
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	18
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1	A TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....	20
2.2	CONCEITO DA AUTOEFICÁCIA	25
2.3	AUTOEFICÁCIA DOCENTE	27
2.3.1	As fontes de aprendizagem	29
2.3.2	Estudos sobre a mensuração da autoeficácia docente.....	32
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	43
3.2	PARTICIPANTES DO ESTUDO	43
3.3	INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	44
3.3.1	Questionário de caracterização da amostra	45
3.3.2	Escala de autoeficácia de Professor de Educação Física (EAED).....	45
3.3.3	Escala Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)	46
3.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	48
3.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4	RESULTADOS.....	50
4.1	PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE.....	50
4.2	FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE	51
5	DISCUSSÃO.....	55
5.1	PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE.....	55
5.2	FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICES	81
	ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A autoeficácia (AE) é um constructo central da teoria social cognitiva (TSC) proposta por Albert Bandura, a qual exerce uma função reguladora sobre o comportamento humano (BANDURA; AZZI E POLYDORO, 2008). Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008), o conceito de AE originou-se da teoria da aprendizagem social e também dos estudos sobre imitação de Miller e Dollard (1941).

Ao se fazer uma análise mais ampla, acerca da teoria de autoeficácia, percebe-se que ela influencia diretamente o comportamento humano, principalmente no modo como as pessoas pensam, quais as metas estabelecidas para a sua vida, bem como o nível de persistência e perseverança despendida em diferentes situações. Segundo Azzi e Polydoro (2006) essa crença ainda pode exercer influências sobre o esforço realizado por cada indivíduo frente a uma situação e obstáculos, e como elas lidam com as experiências de fracasso.

Desta maneira, a autoeficácia (AE) pode ser compreendida como o julgamento que um indivíduo faz acerca de sua própria capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários requeridos para atingir determinadas tarefas (BANDURA, 1986). Além disso, Bandura (1997, p. 37) destaca que “a autoeficácia não é uma crença acerca das habilidades que alguém possui, mas a crença sobre o que alguém pode fazer sobre diferentes condições com as habilidades que se possui”. Ou seja, essa crença enfatiza a importância do papel da cognição na capacidade das pessoas de construir a realidade, de autorregular-se e de executar comportamentos.

Diante disso, nota-se a crescente preocupação de realizar estudos com o intuito de investigar a importância da AE em diversas instâncias. A literatura tem revelado que a AE exerce influência direta em diversos âmbitos e contextos de vida, seja na área esportiva (FELTZ; SHORT; SULLIVAN, 2008), na saúde (PETERSON et al., 2013), nos estágios do desenvolvimento profissional (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY E HOY, 1998) ou na educação (IAOCHITE, 2007; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; VENDITTI JÚNIOR, 2005; 2010; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; IAOCHITE; VIEIRA, 2013). Nesse sentido, é possível presumir que os pressupostos sobre o tema proporcionam subsídios que apoiam a compreensão do processo de aprendizagem dos indivíduos em todas as instâncias da vida. Sob essa ótica, Navarro (2007) destaca o estudo da AE compreendida no contexto da educação, denominada autoeficácia docente (AED). No âmbito do ensino,

portanto, a AE consiste na crença do professor em suas capacidades para engajar os alunos na realização das tarefas (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001; GUERREIRO CASANOVA; AZZI, 2015). Bandura, Azzi e Polydoro (2008) sustentam que a constituição das informações da AED pode ser interpretada através da utilização das quatro fontes de aprendizagem que estão pautadas na teoria, nomeadamente: 1) experiências vicárias; 2) experiências de diretas; 3) persuasão social; 4) fatores fisiológicos e emocionais.

Autores como (ROSS; BRUCE, 2007; SIWATU, 2009) sustentam que através das fontes de aprendizagem, os indivíduos conseguem adquirir confiança suficiente para realizar com sucesso suas tarefas. Nesse sentido, indivíduos que possuam bem alicerçado a construção das fontes de aprendizagem da autoeficácia podem realizar com mais segurança as atividades do seu cotidiano, sendo capazes de realizar tarefas de relações interpessoais, apresentação de trabalhos, e até mesmo ser mais eficiente no seu trabalho.

Investigações de Onofre et al. (2011) a respeito da construção das crenças de AED, especificamente no contexto da formação de professores de Educação Física, têm indicado que as experiências nos estágios obrigatórios, os *feedback's* de professores, e a observação nas aulas durante o período de estágio, reforçam a percepção de AED dos universitários. Estudos de Iaochite e Souza Neto (2014) também destacam a percepção elevada de AED que os universitários em Educação Física apresentam. Costa Filho e Iaochite (2015), em seus estudos, reforçam a argumentação de que as experiências de ensino nos estágios obrigatórios contribuem para a formação de um nível elevado de crença de AED do futuro professor (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015).

Considerando a importância da autoeficácia na formação de professores de Educação Física, emerge a seguinte questão problematizadora: Qual a percepção de autoeficácia docente de universitários do curso de licenciatura em Educação Física?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a percepção de autoeficácia docente de estudantes universitários de licenciatura em Educação Física.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o nível de autoeficácia docente dos universitários;
- Verificar o nível de autoeficácia docente para a intencionalidade docente e o manejo de classe considerando as experiências pessoais e acadêmicas dos universitários;
- Verificar as fontes de autoeficácia docente considerando as experiências pessoais e acadêmicas dos universitários.

1.3 JUSTIFICATIVA

A escolha por essa temática foi proporcionada principalmente pelo contato direto com os estudos realizados no Laboratório de Pedagogia do Esporte e Educação Física – LAPEF da Universidade do Estado de Santa Catarina. Como o pensamento é algo intrínseco dos seres humanos e os estudos vêm apontando que a percepção da AE é considerada um constructo importante para o desenvolvimento pessoal, principalmente a AED que influencia diretamente nas decisões e atuação docente (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001; NAVARRO, 2002), surgiu assim a curiosidade de compreender como o constructo da AED influencia no contexto de ensino e aprendizagem, particularmente para os futuros professores de Educação Física.

No contexto educacional, pesquisas apontam que a AED está relacionada com a qualidade da intervenção dos professores (GUERREIRO CASA-NOVA; AZZI, 2015), e também mostram que a capacidade de promover estratégias diferenciadas que auxiliem no aprendizado de seus alunos tem relação direta com o seu nível de percepção de AED (TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011; ALVARENGA, 2011). Uma vez que o professor apresente uma alta percepção de AED, acredita-se que as suas aulas possam proporcionar melhor aprendizagem para os alunos.

Outros pesquisadores como Woolfolk Hoy (2004) e Iaochite (2009) reafirmam o papel mediacional e preditivo na atuação docente que a AED exerce, e sustentam as assertivas que uma elevada percepção de AED poderá interferir positivamente: a) na escolha da melhor resposta para determinadas situação; b) no enfrentamento de barreiras ao longo da profissão e c) no estabelecimento de metas. Para tanto, é necessário estudar o ponto de origem de construção da AED nos professores.

O processo de formação profissional é considerado um ambiente propício para o aperfeiçoamento de habilidades, e desenvolvimento de competências inerentes à docência. Desta maneira surge a necessidade de estudar os mecanismos que influenciam o nível de

percepção de autoeficácia de estudantes de licenciatura, visto que os mesmos ainda no seu processo de formação criam um alicerce para a futura atuação docente. A construção da confiança é mais uma das capacidades que podem ser trabalhadas enquanto estudante, pois é durante a formação que se pode arriscar, errar e descobrir caminhos para levá-lo ao êxito.

Bzuneck (2000) ressalta ainda a importância das experiências diretas adquiridas ao longo da formação inicial. Reforça a importância da participação dos futuros professores nas disciplinas e atividades dos estágios curriculares obrigatórios, pois é uma experiência fundamental para um aumento na percepção de AE dos universitários, além de atribuir a eficácia do professor as suas experiências diretas de ensino. Porém, ciente que essa AED não é formada instantaneamente, é necessário estudar mais as suas características a partir dos cenários onde ela é construída, especificamente, na formação inicial.

Outra justificativa para a realização deste estudo se fundamenta nas pesquisas de Bandura (2001) que afirma que quanto maior for à percepção da autoeficácia, melhor serão as respostas diante dos obstáculos enfrentados, possibilitando ao indivíduo enfrentar novos e mais complexos, por acreditam que serão capazes de enfrentá-los com eficiência. Estudo realizado por Guerreiro (2007) aponta que um estudante com forte senso de AE pode estabelecer um cenário de sucesso ao longo da sua formação acadêmica e possivelmente para o resto da vida. Já um estudante com baixo nível de percepção da autoeficácia irá apresentar uma correlação inversa ao primeiro estudante, principalmente por que segundo Bandura (1993) enquanto possuir autodúvidas será difícil construir um cenário de sucesso, pois a necessário acreditar que se é capaz de realizar os cursos de ações encontrados ao longo da vida.

Sendo assim, verificar como se comporta a percepção de autoeficácia ao longo da formação docente em Educação física, irá proporcionar aos professores formadores o repensar de sua prática docente, de forma a contribuir mais efetivamente na formação profissional dos universitários.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Essa dissertação foi estruturada de forma a atender as normas 01/2014 para elaboração de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Para tal, foi adotado o modelo monográfico para a presente pesquisa.

Segundo o manual de normas da UDESC, a diferença do formato monográfico está na parte textual. Desta forma, a parte textual do trabalho foi estruturado da seguinte maneira: 1)

Introdução e o seus elementos; 2) Revisão de Literatura; 3) Método; 4) Resultados; 5) Discussão e 6) Considerações Finais. Constam também os elementos obrigatórios e opcionais das partes pré e pós-textuais.

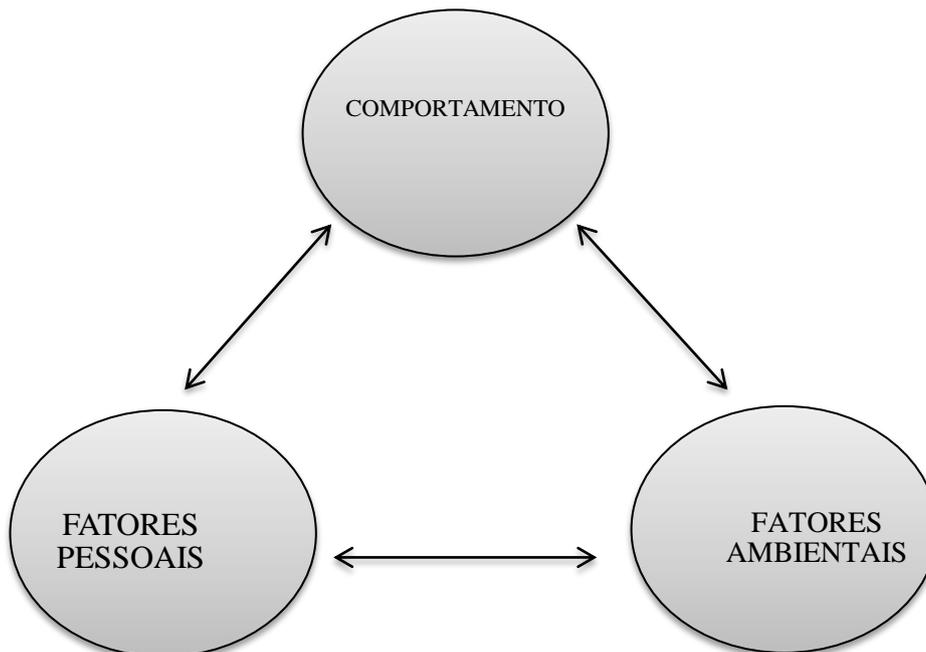
2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A teoria social cognitiva (TSC) foi desenvolvida por Albert Bandura, psicólogo americano, estudioso e pesquisador da área. Seus primeiros estudos são datados da década de 50, quando desenvolveu pesquisas sobre aprendizagem por modelação (PELISSONI; 2007). Essa aprendizagem está relacionada com a aquisição de novos comportamentos em decorrência da imitação a partir de modelos (COSTA, 2008). E essa modelação segundo Bandura (1965, p.7) é “O processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos”.

Sabe-se que a modelação é uma forma de aprendizagem condicionada por meio da reciprocidade triádica, ou seja, da interação de três fatores: 1) ambiente (recursos, consequências das ações e ambiente físico); 2) indivíduo (crenças, expectativas, atitudes e conhecimentos) e 3) comportamento (atos individuais, escolhas, e declarações verbais) (Figura 1) (BANDURA, 1986; 1997; 2008). De acordo com a visão da aprendizagem social, essa modelação está pautada pelo conceito do determinismo recíproco, que objetiva definir o comportamento humano a partir da interação contínua e recíproca desses três fatores (PELISSONI, 2007).

Figura 1 - Modelo explicativo do determinismo recíproco de Bandura (1997).



Fonte: (BANDURA, 1997, p.06 encontrado em AZZI, POLYDORO; 2006, p. 18).

Como destaca Bandura (2008), o determinismo recíproco é um princípio básico que dá suporte às análises psicossociais e possibilita entender a capacidade humana de controlar o seu comportamento por meio de processos cognitivos (PELISSONI, 2007), propiciando aos indivíduos oportunidades para exercerem algum controle sobre seus destinos (AZZI; POLYDORO, 2006). É de suma importância entender que esses três conjuntos de fatores interconectados exercem influência relativa na vida das pessoas e pode variar de indivíduo para indivíduo e também sob diferentes circunstâncias (BANDURA, 2008).

Essa tríade de fatores considera o homem um agente proativo e responsável pelo seu próprio desenvolvimento, ou seja, ele é um produtor e também um produto da sua própria vida (BANDURA, 2001; 2006). A partir desse determinismo recíproco, Albert Bandura propôs uma teoria que explica o desenvolvimento humano, principalmente a partir dos processos motivacionais (PELISSONI, 2007). Essa teoria traz como marco a agência humana (BANDURA, 2001). Uma reflexão realizada por Rocha (2009) considerando a esfera da TSC afirma que “as pessoas efetuam contribuições causal ao seu próprio funcionamento psicossocial mediante mecanismos de agência pessoal” (ROCHA, 2009, p. 42).

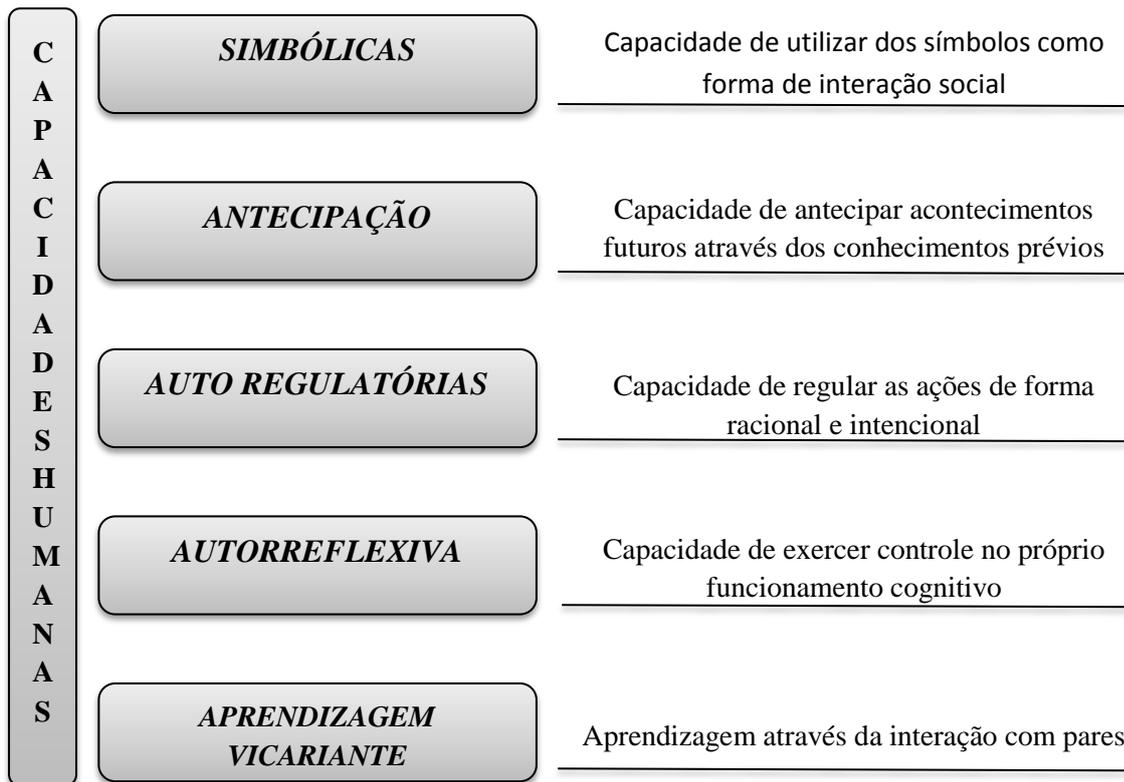
Através das produções científicas de Bandura pode-se extrair conhecimentos sobre o “homem”, especialmente quanto ao ser inserido em sistemas sociais onde a interação com outros seres vai proporcionando adaptações e mudanças (AZZI; POLYDORO, 2006). Ou seja, através do contexto da TSC, a concepção humana passa a ser entendida por intermédio da ótica sociocognitivo. Nesse contexto, a consciência ocupa um papel central na regulação cognitiva das ações, pois nesse caso a “consciência é a substância da vida mental que além de permitir que a vida seja pessoalmente dirigida, permite que seja importante viver” (BANDURA, 2001, p. 3) uma explicação plausível para tais acontecimentos está pautada na estrutura da agência humana (BANDURA, 2001).

A agência, segundo Bandura (2001), é a capacidade que o homem tem para se auto-organizar, autorregular, além de ser proativo e reflexivo. Desta maneira “um agente é considerado alguém que consegue fazer as coisas acontecerem, de forma intencional, através das próprias ações (BANDURA, 2001), e para Pellissoni (2007) isso é a maneira de utilizar racionalmente, as informações que estão disponíveis, de forma a conseguir conquistar os objetivos pré-estabelecidos. A racionalidade nesse contexto é de suma importância para a regulação das ações humanas, e ela é sustentada a partir das capacidades básicas do ser humano (simbólica, antecipação, auto regulatória, auto reflexivas e vicariantes) desenvolvidas

por Bandura (1986, 1997), trabalhadas por Navarro (2007) e aprimorada por Venditti Jr. (2010).

A figura 2 é uma representação gráfica das capacidades fundamentais humanas e seus significados, proposta por Bandura (2001) e que tem sido trabalhada por pesquisadores da área da educação.

Figura 2 - Capacidades fundamentais humanas



Fonte: Representação gráfica proposta pela autora a partir das análises de Bandura (1986; 1997).

Capacidades Simbólicas

O homem como um indivíduo racional é capaz de apropriar-se dos diversos símbolos que existem (BANDURA, 1986) e através deles tem a possibilidade de modificar o comportamento e o ambiente em que vive. Segundo Bandura (1986, p.17), “são os símbolos e a capacidade de simbolizar que possibilita ao homem armazenar e organizar as informações necessárias para escolher respostas comportamentais futuras e modelar diversas condutas a serem observadas e aprendidas”. É através dos símbolos que as pessoas atribuem significado, forma e continuidade para as experiências as quais vivenciam (BANDURA, 1997). É também

através deles que o homem tem a habilidade de comunicação com seus pares, criando diferentes códigos de linguagem e transmitindo conhecimentos (VENDITTI JR, 2010).

Esta capacidade simbólica segundo Rocha (2009, p. 23), permite:

“ao ser humano conferir significado ao ambiente em que se desenvolvem construir possíveis vias de ação, antecipar o curso das mesmas, adquirir novos conhecimentos através da reflexão pessoal e da comunicação com outros”.

O simbolismo utilizado pelos homens permite explorar de forma diversificada o processo criativo, para criar, transformar, reaproveitar e reinventar as ações diárias dos indivíduos. Sob essa ótica gera influência nos cursos das ações, de maneira a selecionar os que melhor se adequam a determinada situação (VENDITTI JR, 2010).

Capacidade de Antecipação

A perspectiva do tempo se manifesta de muitas maneiras diferentes e está condicionada muitas vezes aos planejamentos que os indivíduos realizam para o futuro. As pessoas estabelecem objetivos para si com a capacidade de prever as consequências de seus atos através dos conhecimentos e experiências prévias em determinadas ações (BANDURA, 1991; 2008). As pessoas não reagem pura e simplesmente de maneira imediata ao seu ambiente e seus estímulos, elas antecipam as consequências desejáveis e também as indesejáveis de suas ações prospectivas, criando expectativas de resultados e estabelecendo suas metas e planejando dos cursos de ação (BANDURA, 1986). A previsão, ou melhor, a predição enraizada nas atividades simbólicas do homem pode apoiar comportamentos considerados previsíveis, ainda quando as condições presentes não sejam especialmente conduzidas a eles (VENDITTI JR, 2010).

Para Rocha (2009) essa capacidade foi denominada de antecipação porque apresenta a habilidade do indivíduo de antecipar os cursos de ações pautadas nas escolhas e caminhos traçados. As pessoas reagem ao contexto, principalmente, através da mediação simbólica, o que proporciona um ajustamento das ações devido à capacidade de antecipação de acontecimentos. Para Bandura (1986) essa capacidade de previsão faz com que as pessoas:

“Se auto motivam e guiam suas ações antecipadamente (...). Eventos futuros não são determinantes de comportamentos, mas suas representações cognitivas podem ter um forte impacto causal na ação presente” (BANDURA, 1986, p. 19).

Capacidade Autorregulatórias

A capacidade humana concernente à autorregulação está diretamente relacionada à capacidade que o indivíduo tem de regular suas ações de forma racional e intencional. Todas as pessoas apresentam características intrínsecas que motivam a regulação dos próprios atos.

Um agente não deve ser apenas um planejador e antecipador, mas sim um motivador e autorregulador (BANDURA, 1986; 2008). Essas características são denominadas de critérios internos e quando um indivíduo as adota faz com que as atividades diárias e metas planejadas sejam melhores executadas. Os critérios internos ocasionam uma discrepância entre o planejado e o executado, que favorece o indivíduo, uma vez que ele terá total domínio das situações, conseguindo analisar de forma clara e eficiente, já que essa discrepância irá ativar a autorreação de avaliação (VENDITTI JR, 2010).

Capacidade Autorreflexiva

Entre os mecanismos de agência pessoal, nenhum é mais central ou penetrante do que as crenças pessoais em sua capacidade de exercer uma medida de controle sobre o seu próprio funcionamento e os eventos ambientes (BANDURA, 1997).

As pessoas não são agentes da ação, mas autoexaminadores do próprio funcionamento (BANDURA, 2008). Os seres humanos sem nenhuma limitação neurológica são dotados da capacidade metacognitiva de reflexão sobre a adequação dos próprios pensamentos (BANDURA, 1986). Mas essa capacidade é muito peculiar e específica para cada indivíduo, pois o funcionamento reflexivo é bastante complexo. É através desse mecanismo que os homens dão significado para as ações dos próprios processos psicológicos (BANDURA, 1986; VENDITTI JR, 2010). Quando se analisa as capacidades reflexivas (algo feito por terceiros) é necessário atentar-se para a mente do indivíduo. Ao realizar estudos desse gênero, as interpretações de dados ficam limitados, pois a autopercepção nem sempre expressa o real estado do indivíduo.

Essa variável autorreflexiva possibilita a autoavaliação, ou seja, o indivíduo pode refletir sobre as suas experiências e pensar sobre os seus próprios processos. Essa característica significa que a “reflexão de suas variadas experiências e sobre o que sabem, pode derivar conhecimentos gerais sobre eles e sobre o mundo ao redor” (BANDURA, 1986, p. 21), propiciando conhecimentos reflexivos sobre as peculiaridades do mundo e do ambiente ao seu redor.

Capacidade de Aprendizagem Vicariante

A capacidade vicariante só é possível de ser aprimorada através da troca de aprendizagem com outros indivíduos, situações e ambientes. A imitação de condutas, ações, gestos e maneiras dos outros é um fato com o qual nos deparamos no cotidiano (COSTA, 2008), e é a que mais favorece o desenvolvimento desta capacidade.

As ciências do comportamento humano tentam explicar o porquê as pessoas imitam os pares. De certa maneira, os indivíduos utilizam esses mecanismos pelos significados e atribuições que os mesmos dão àquele comportamento diante de uma dada situação, ou seja, imita-se por instinto natural, pela identificação com o objeto imitado ou, até mesmo, pelas recompensas recebidas pela imitação (COSTA, 2008; VENDITTI JR, 2010).

A partir da observação do comportamento de terceiros, o indivíduo pode derivar regras para seu próprio comportamento, codificando-as para usá-las em situações futuras como guia para atuação (BANDURA, 1986). Quando novos comportamentos são adquiridos em decorrência da imitação de pautas de condutas a partir de modelos, falamos em modelação (COSTA, 2008). Assim entende-se por modelação:

Processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamentos com o uso de modelos (BANDURA, 1965 p. 21).

Nesse contexto, é possível afirmar que os fenômenos relacionados à aprendizagem podem ocorrer vicariamente, ou seja, através da observação de pessoas mais experientes (pais, irmãos, amigos, professores, ídolos) (BANDURA, 1986). Para Venditti Jr. (2010) a capacidade de aprendizagem observacional possibilita às pessoas adquirirem maneiras de geração e regulação de seus próprios padrões de comportamento sem a experimentação direta. Essa capacidade é de suma importância para o processo de educação, principalmente, quando pensamos na educação de criança e jovens, pois nessa fase tendem a adotar como espelho os professores com quem mais possuem vínculo afetivo e admiração. Por essa razão, Bandura (1986) afirma ser crucial para o professor conhecer o princípio da modelação, tanto para organizar o ensino, quanto para prestar atenção às situações incidentais a que os alunos estão expostos.

2.2 CONCEITO DA AUTOEFICÁCIA

As crenças de autoeficácia são fatores primordiais para o desenvolvimento dos indivíduos. Esse constructo é discutido por meio da Teoria Social Cognitiva e foi explorado

profundamente por Albert Bandura (1986, p. 391) que definiu autoeficácia como o “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ações exigidos para se atingir certo grau de performance”. Em 1997, Bandura incrementou a seu próprio construto características mais específicas, que considerou a autoeficácia também como as percepções e as crenças ou expectativas que as pessoas atribuem a si em determinadas situações (BANDURA, 1997). Desta maneira se as pessoas não forem capazes de fazer um julgamento pessoal sobre o que elas podem realizar com as habilidades que possuem essas habilidades não importarão (MADUX, 1995; GUERREIRO, 2007), pois esse julgamento é crucial para o enfrentamento das situações cotidianas.

Como explicitado por Navarro (2007, p.13) o conceito de autoeficácia evidencia que:

Não basta ser capaz de, é preciso se julgar capaz para utilizar as capacidades e habilidades pessoais diante das mais diversas situações. Em definitivo, as crenças de autoeficácia representam um mecanismo cognitivo que medeia o conhecimento e a ação, determinando junto com outras variáveis, o êxito das próprias ações.

Nesse sentido, as pessoas com uma percepção de autoeficácia elevada acreditará que poderá realizar com êxito as tarefas que lhe são impostas e enfrentar os obstáculos da vida, resolvendo assuntos de instâncias pessoais e sociais. Para exemplificar, um indivíduo com elevada percepção de autoeficácia social acredita ser capaz de estabelecer relacionamentos interpessoais com seus pares, sendo assim, independentemente da situação, sempre que precisar interagir ele não ficará preocupado com o resultado, pois ele acredita que é capaz de fazer.

Diante disso, é necessário levar em consideração a afirmação de Bandura (1997) de que não se pode confundir autoeficácia com autoestima ou autoconceito, pois são conceitos diferentes. Enquanto a autoestima está relacionada com o valor que a pessoa acredita na sua vida, o autoconceito refere-se a uma visão generalizada sobre si mesmo. Segundo Bandura (1997) e Zimmerman e Cleary (2006), o autoconceito relaciona-se com algo global, e nele podem estar inseridos itens que desrespeitam a autoeficácia e a autoestima. A autoeficácia diz respeito aos julgamentos sobre as capacidades pessoais, sendo usualmente acessada antes de uma pessoa envolver-se em uma atividade específica (GUERREIRO, 2007).

Desta maneira, pode-se afirmar que a AE possui três dimensões. A primeira é a generalidade que, segundo Bandura (1977), está pautada na transferência de aprendizagem, ou seja, o sucesso que é vivenciado em um domínio pode ser aproveitado em outros. A segunda é

a intensidade que se refere à força de convicção, ou seja, uma autoeficácia frágil será facilmente desconstruída frente ao fracasso, o inverso também é verdadeiro, uma AE forte será sustentada frente a situações de insucesso (BANDURA, 1977). A terceira dimensão é a magnitude que está voltada para a extensão das dificuldades enfrentadas as quais se acredita ser capaz de superar (MADUX, 1995; BANDURA, 1977).

Com o avanço das pesquisas, foi possível aprofundar mais os estudos acerca deste constructo. Navarro (2012) postulou a existência de distintas crenças de autoeficácia, tendo cada uma a função de responder acontecimentos específicos de cada indivíduo, em diferentes contextos e cenários.

Neste estudo será abordada a autoeficácia docente (AED), que diz respeito ao julgamento que o indivíduo faz a respeito da sua capacidade de executar ações necessárias para a atuação docente. Porém, vale ressaltar a importância de um conhecimento mais detalhado da teoria que sustenta a interpretação desse constructo como um todo. Nesse contexto é necessário sempre ter um embasamento teórico para discussão. Desta forma para este estudo foi escolhido a teoria social cognitiva de Albert Bandura.

2.3 AUTOEFICÁCIA DOCENTE

A Autoeficácia docente é entendida como o julgamento para o futuro que tem mais a ver com a percepção da capacidade do que com o nível de competência (WOOLFOLK HOY; BURKE SPERO, 2005). É o julgamento que o indivíduo faz acerca da sua capacidade de executar cursos de ações no ensino. Desta maneira, é de suma importância atentar-se para esses julgamentos, principalmente porque as pessoas podem subestimar ou superestimar as suas capacidades, e assim, afetar diretamente as ações que venham a executar. No caso de subestimar, pode-se acreditar não ser capaz de executar as ações docentes com a capacidade que possui e sempre se inferioriza. Já a superestimação faz com que o indivíduo acredite ser capaz de realizar todas as ações, contudo, muitas vezes isso não é a verdade, promovendo a frustração.

Quando um professor julga sua própria capacidade muitas vezes ele justifica seu fracasso responsabilizando a falta de recursos didáticos e as restrições administrativas que são vivenciadas (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998). Nesta perspectiva, Chia-Huei Wu (2009) acredita que a autoeficácia é diretamente dependente de duas expectativas fundamentais. A primeira está relacionada à eficiência pessoal, ou seja, a certeza que o indivíduo apresenta para a realização de algumas tarefas está intrínseca em cada um, a

pessoa objetiva alcançar o resultado almejado, mas não sabe se é capaz. Já a segunda expectativa está voltada para os resultados: a pessoa realiza algo por crença pessoal e tem a convicção de que poderá realizar com êxito o resultado desejado.

Nesse contexto, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) destacam que o constructo de autoeficácia docente é multifatorial e está relacionado com os requisitos da tarefa de ensinar num contexto a matéria específica. Além de estar relacionada com o julgamento da sua capacidade atrelada com os fatores inerentes das ações docentes.

Os estudos sobre as crenças de autoeficácia no ensino buscam compreender e investigar os diversos níveis e contextos de ensino (IAOCHITE, 2007). Particularmente, as pesquisas que objetivam investigar o constructo AED vêm ganhando espaço há mais de duas décadas, principalmente nos contextos da educação, saúde e dos esportes (IAOCHITE, 2007). Desta forma, é possível contar com um vasto campo de investigações voltadas para o contexto acadêmico, principalmente visando a compreensão de crenças de autoeficácia, desde o processo de formação até a atuação profissional, (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; IAOCHITE, 2007; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Acredita-se que as informações obtidas nestas pesquisas podem fornecer uma compreensão sobre o planejamento de ações educacionais e assim promover resultados cada vez mais consolidados, principalmente para o contexto de ensino-aprendizagem (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011a, 2011b) e para o desenvolvimento da docência.

Em geral, as pesquisas com professores estão voltadas: 1) para contribuições da autoeficácia e suas associações com satisfação, preferência de atuação profissional e disposição para continuidade docente (VENDITTI JUNIOR, 2005); 2) para as crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepção de apoios na escola (MACEDO, 2009); 3) para a maneira como as crenças de autoeficácia dos professores influenciam suas práticas, dentro de um contexto de inovação (ROCHA, 2011).

Outros estudos com foco nos professores objetivam: – analisar o nível e as fontes de autoeficácia docente (IAOCHITE, 2007); – identificar as crenças de autoeficácia docente no ensino superior em termos de intencionalidade da ação docente e manejo de classe (ROCHA, 2009); – analisar as possíveis contribuições da autoeficácia e a configuração de suas fontes formadoras na Educação Física Adaptada (VENDITTI JUNIOR, 2010); – verificar as relações existentes entre a variável psicológica e a autoeficácia docente (FERREIRA, 2011); – analisar o nível da crença de autoeficácia computacional docente de professores de Ensino Médio (ALVARENGA, 2011); e investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música

para atuar na educação básica em relação a variáveis demográficas e de contexto (CERESER, 2011).

A abordagem com foco nos profissionais em formação inicial objetivam: – a crença de autoeficácia na formação superior e a Integração ao ensino superior (GUERREIRO, 2007); – as crenças de autoeficácia na transição para o mercado de trabalho (PELISSONI, 2007); – a influência do fenômeno impostor e da autoeficácia (MATOS, 2014); – as interrelações da autoeficácia discente com a formação inicial (SALLES, 2015).

Quando se discute a influência da AED na prática docente, percebe-se sua fundamental importância, pois na medida em que os professores se percebem autoeficazes, eles tendem a ser mais hábeis para lidar com os atributos relacionados ao processo de “sobrevivência” (GIBBS; 2003). No desenvolvimento destas pesquisas diversas variáveis são investigadas, dentre elas: gênero, formação para a docência, tempo de experiência como docente, satisfação como docente, suporte social recebido de diretores, colegas de trabalhos e pais de alunos, participação nas tomadas de decisão na escola e as fontes de aprendizagem.

A autoeficácia é construída ao longo da vida por intermédio dos aspectos comportamentais, das interações sociais e ambientais que os indivíduos estão inseridos (GUEREIRO, 2007). Diante disso, a reciprocidade triádica atua na autoeficácia recebendo informação de quatro fontes de aprendizagem que serão explicadas nos tópicos a seguir.

2.3.1 As fontes de aprendizagem

De acordo com Bandura (1977), ao longo do processo de ensino-aprendizagem os indivíduos aprendem de diversas formas. Assim, aprofundando seus estudos sobre as crenças de autoeficácia Bandura (2004) postulou alguns princípios da aprendizagem que influenciam diretamente na formação das crenças. Apontou a existência de quatro principais fontes que se originam na autoeficácia, sustentando assim as afirmações geradas em seu estudo de 1977: 1) experiências diretas, 2) vicárias, 3) persuasão social, 4) fatores fisiológicos e emocionais.

De acordo com a teoria da autoeficácia, essas fontes podem atuar de maneira isolada (independente), ou combinada (BANDURA, 2008). Os indivíduos ao longo do seu processo de aprendizagem apropriam-se de conhecimentos através dessas fontes, podendo aprender por meio de todas elas simultaneamente, ou por meio da fonte que lhe proporciona o aprendizado mais instantâneo e duradouro. Essas fontes, no contexto da docência, estão relacionadas com as situações vivenciadas no transcorrer das mais diversas situações vivenciadas na prática pedagógica (IAOCHITE, 2007). Em contrapartida, com posse desses conhecimentos o

professor poderá estruturar as suas atuações pedagógicas de maneira mais eficiente, seja no manejo da classe, na estruturação dos conteúdos, na forma de avaliação e transmissão dos conteúdos, bem como no desenvolvimento das relações interpessoais entre alunos e professor e aluno com aluno.

Experiências Diretas

A experiência direta é considerada uma das fontes de formação de autoeficácia de maior influência (VENDITTI JR, 2010), principalmente, pelas suas características de desenvolvimento. Essa fonte está diretamente relacionada à interpretação do resultado do comportamento anterior do indivíduo, ou experiência de domínio (memória motora) (BANDURA, 2008). Segundo Bandura (2008) os indivíduos realizam tarefas e atividades, e através delas eles podem:

Interpretar os resultados de seus atos e além do que podem utilizar as suas interpretações para assim desenvolver crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades subsequentes e agir de acordo com as crenças criadas (BANDURA, 2008 p. 32).

Mediante a realização com êxito das atividades e tarefas os indivíduos podem aumentar a autoeficácia, contudo, em contrapartida, resultados ineficientes fazem com que essa crença diminua. Para Venditti Jr. (2010) um indivíduo que já possua uma crença de autoeficácia fortemente estabelecida, irá resolver experiências de fracasso sem que sua crença seja fragilizada. Porém, um indivíduo que vivencie constantes fracassos provavelmente terá uma autoeficácia fragilizada. Esses julgamentos levam em consideração também o tipo da tarefa e o esforço despendido (BANDURA, 1986; SHULTZ; SHULTZ, 2003).

Experiência vicária

A experiência vicária está diretamente relacionada à aprendizagem adquirida pela observação de tarefas realizados por outros e, principalmente, por meio da observação do ambiente. Segundo Bandura (1977) uma característica intrínseca do ser humano é aprender através das observações das experiências vividas por terceiros. Ao se analisar o peso de cada experiência na formação e criação das crenças de autoeficácia, conclui-se que essa fonte de informação é mais “fraca” do que a experiência direta (BANDURA, 2008).

Vale ressaltar que indivíduos com pouca experiência, ou experiências constantes de fracasso tendem a desenvolver sensibilidade pelas experiências vicárias, principalmente quando observam os seus pares executando determinadas tarefas, e se identificam no mesmo nível ou em nível bem próximo de aprendizagem (SHULTZ; SHULTZ, 2003). Segundo Schunk (1995, p. 288) “estudantes adquirem muitas informações sobre sua autoeficácia vicariamente por meio dos pares e dos educadores”, porém, as maiores influências, e a adoção de modelos é realizado quando se avalia os próprios colegas de turma e/ou curso. Tal assertiva se fundamenta na análise do contexto social e histórico construído pela humanidade através dos anos (VENDITTI JR., 2010). Como afirma Bandura (1977, p.197) “Se as pessoas com características amplamente divergentes podem obter sucesso, então o observador tem uma base confiável para fortalecer seu próprio senso de autoeficácia” e com isso acreditar que é capaz de ter êxito nas tarefas almejadas.

Persuasão social

A terceira fonte de autoeficácia, a persuasão social, é a mais utilizada no cotidiano (VENDITTI JR., 2010), porém, em contrapartida sua influência na construção dessa crença é a menos evidenciada. A persuasão não proporciona uma experiência autêntica, pois a sua execução não é realizada efetivamente pela própria pessoa. Principalmente porque essa fonte de experiência necessita mais da capacidade de o indivíduo persuadir o outro, do que da capacidade que o mesmo tem de executar dada tarefa. Assim, para se executar algo sob a ótica a persuasão social, o indivíduo deverá despender de mais energia para resolver as situações.

Desta maneira, para que esta fonte ocorra com sucesso, ou seja, transmita uma ideia positiva de capacidade a persuasão social, precisa ser realista às capacidades do sujeito (BANDURA, 2004; SHULTZ; SHULTZ, 2003). Nesse caso, o profissional deverá conhecer as características do seu público, suas peculiaridades e objetivos, para assim conseguir influenciar e ajudar a aumentar a autoeficácia dos outros.

Fatores fisiológicas e emocionais

Os estados fisiológicos e emocionais como a ansiedade, o estresse, a excitação, os estados de humor, sono, cansaço físico são “condições” derivadas de processos cognitivos, que geram informações sobre as crenças de autoeficácia, além de proporcionar influências na

sua autoavaliação. Segundo Bandura, (2008, p. 91) “as pessoas podem avaliar o seu grau de confiança por seu estado fisiológico enquanto pensam em determinadas ações”.

Em um estudo realizado por Silva (2004), foi possível classificar e exemplificar cada uma dessas experiências em sentimentos e emoções, tais como calma, humor, sensação de bem/mal estar, níveis de ansiedade e stress; e estados fisiológicos relacionados ao funcionamento do organismo, tais como tensão arterial, níveis de sudação, controle motor e fadiga física. Assim, estes indicativos físicos e ou emocionais funcionam como alertas ao indivíduo sobre a sua capacidade em uma determinada situação, indicando maior ou menor vulnerabilidade (VENDITTI JR., 2010).

Desta maneira, dependendo da situação que o indivíduo se encontra, esses estados (fisiológicos e emocionais) podem proporcionar a percepção maior ou menor de autoeficácia. O cansaço, sono stress são alguns dos parâmetros que podem diminuir essa percepção e a retórica também é verdadeira. Os distúrbios fisiológicos também podem contribuir negativamente para a autoeficácia, ou seja, é necessário condicionar e preparar esses parâmetros e o ambiente de forma a gerar melhores fatores emocionais e fisiológicos, para assim contribuir com a criação, manutenção e desenvolvimento dessa crença (BANDURA, 1993; 1997; 2004).

Analisando as quatro fontes de aprendizagem sustentadas por Bandura, é possível perceber que elas têm forte relação com o desenvolvimento das pessoas. Indivíduos com fortes crenças de autoeficácia apresentam maiores realizações e possuem um bem-estar de incontáveis maneiras. Para Pajares e Olaz (2008, p. 36) “os indivíduos confiantes abordam tarefas difíceis como desafios a serem dominados, ao invés de identifica-los como ameaças”.

Segundo Pajares e Olaz (2008), a autoeficácia pode sofrer influência direta das disparidades temporais, às quais os indivíduos se submetem. Assim, ressalta-se a importância verificá-la periodicamente para avaliar os efeitos das experiências sobre as competências.

2.3.2 Estudos sobre a mensuração da autoeficácia docente

Nas últimas décadas houve um aumento da produção de estudos científicos com o propósito de analisar a autoeficácia docente. Diante disso optou-se, nessa etapa, por realizar uma revisão mais detalhada a respeito dos estudos que estão sendo produzidos. Para tanto, pesquisou-se estudos científicos que tratavam da Autoeficácia Docente e sua relação com o ensino ou formação.

Após levantamento bibliográfico, foram encontradas publicações com a temática da AED em diversas categorias: Livros, Teses (Doutorado), Dissertações (Mestrado) e Artigos Científicos (empíricos ou de revisão). Para esse capítulo foram analisados apenas estudos publicados em teses, dissertações e artigos. Percebe-se que essas pesquisas objetivam levantar questionamentos e sustentar a importância do constructo psicológico AED para a ação e atuação docente.

O Quadro 1 apresenta os estudos que foram produzidos nos cursos de Pós-Graduação nível Doutorado no Brasil, foi possível identificar que os mesmos apresentam algumas semelhanças quanto ao tipo de estudo, instrumento e temática. Para melhor discussão eles foram agrupados de acordo com a temática central de cada um.

Quadro 1 - Teses produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil

TEMÁTICA	TIPO DE ESTUDO	INSTRUMENTO	AUTOR
Nível de Autoeficácia docente / Fontes de Autoeficácia docente	Quantitativo	Questionário e escala	IAOCHITE, 2007
Autoeficácia docente / Fontes de Autoeficácia docente	Quantitativo	Questionário e escala	ROCHA, 2009
	Quantitativo	Questionário e escala	VENDITTI JR, 2010
Autoeficácia docente	Quantitativo	Escala	CERESER, 2011
	Quantitativo	Escala	FERREIRA, 2011
	Quantitativo	Questionário e escala	ALVARENGA, 2011

Fonte: Autora (2017).

Todas as teses encontradas estão relacionadas aos professores e a classificação de sua temática não é uma forma reducionista, mais sim uma estratégia encontrada para agrupar os estudos de acordo com as suas similaridades. Foi possível encontrar na literatura seis estudos nessa categoria que apresentavam as seguintes temáticas: “Nível de Autoeficácia docente / Fontes de Autoeficácia docente; Autoeficácia docente / Fontes de Autoeficácia docente; Autoeficácia docente”.

Os objetivos apresentados nesses estudos centraram em: “*analisar o nível de autoeficácia docente e as fontes de constituição dessa crença*” (IAOCHITE, 2007); “*identificar as crenças de autoeficácia docente no ensino superior em termos de intencionalidade da ação docente e manejo de classe*” (ROCHA, 2009); “*analisar as*

possíveis contribuições da autoeficácia e a configuração de suas fontes formadoras na Educação Física Adaptada” (VENDITTI JUNIOR, 2010); “verificar as relações existentes entre a variável psicológica, a autoeficácia docente” (FERREIRA, 2011); “analisar o nível da crença de autoeficácia computacional docente de professores de Ensino Médio” (ALVARENGA, 2011); e “investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação a variáveis demográficas e de contexto” (CERESER, 2011).

Na tese de doutorado de Iaochite (2007), o autor realizou um estudo de caráter quantitativo, com a utilização de questionários e escala. Participaram deste estudo, 263 docentes com tempo médio de experiência no ensino de 10,6 anos, 84% deles vinculados a instituições públicas de ensino e com carga horária média de 32 horas/aulas por semana.

O estudo de Rocha (2009) foi realizado com a participação de 457 docentes de diferentes instituições de ensino superior no Brasil, tanto públicas como privadas. Foram adotados procedimentos de pesquisa quantitativa com a aplicação de questionários e escalas.

Para a realização do estudo de Venditti Jr. (2010) foram adotados procedimentos de pesquisa quantitativos com a utilização de questionários. Participaram do estudo professores de Educação Física com experiências no ensino adaptado. Os resultados da pesquisa revelam que as fontes de informação mais predominantes e impactantes na formação inicial são as experiências diretas e vicariantes. No contexto da formação continuadas, as experiências vicariantes e de persuasão social são mais relevantes, levando a percepção de que a fonte de estados fisiológicos e afetivos está inter-relacionada com as demais, mas não gera impactos significativos na percepção de AED. O autor sugere a continuidade de pesquisas sobre o tema e, principalmente, a realização de estudos qualitativos que possam identificar mais profundamente o traço latente da constituição das fontes de informações e da percepção de AED, trazendo complementos e subjetividades no discurso dos próprios participantes.

A pesquisa de Cereser (2011) teve a participação de 148 professores e estagiários que atuavam com aulas de música no currículo escolar. Para responder aos questionamentos desse estudo foram adotados procedimentos quantitativos com a aplicação de escalas.

O estudo de Alvarenga (2011) utilizou o método de pesquisa qualitativo com a aplicação de questionários e escalas. A amostra foi constituída de 253 professores do Ensino Médio de 27 escolas públicas do município de Campinas-SP.

Ferreira (2011) em sua pesquisa analisou uma amostra de 100 professores do ensino médio da rede pública de ensino de uma cidade do sul do Estado de Minas Gerais. O autor utilizou procedimentos de pesquisa quantitativa com a aplicação de Escala de medida.

Nesses estudos há predominância de procedimentos de pesquisa quantitativos, principalmente com a aplicação de questionários e escalas de medidas. Esse tipo de estudo, por mais que possibilite avaliar a AED, não consegue abranger e explicar todo o contexto. Principalmente porque a utilização de questionários e escalas limita a interpretação, não possibilitando ao pesquisado afirmar que fatores mais influenciaram aquela sequência de resultados. Desta forma, Rocha (2011) sugere a realização de mais pesquisas qualitativas, uma vez que essas permitem contornar algumas problemáticas inerentes aos instrumentos declarativos.

O Quadro 2 tem como objetivo apresentar os estudos de Dissertações realizados nos cursos de Pós-Graduação brasileiro, que foram encontrados na literatura. Eles também foram classificados e agrupados de acordo com a sua temática, e pode-se notar a existência de uma semelhança com as Teses.

Quadro 2 - Dissertações de mestrado apresentadas nos programas de pós-graduação do Brasil

TEMÁTICA	TIPO DE ESTUDO	INSTRUMENTO	AUTOR
Autoeficácia docente	Quantitativo	Questionário e escala	VENDITTI JR, 2005
	Quantitativo	Questionário	MACEDO, 2009
	Qualitativo/quantitativo	Questionário e entrevista	ROCHA, 2011
	Qualitativo	Entrevista e observação	TOPOROSKY, 2014
Percepção de Autoeficácia / Nível de Autoeficácia docente	Quantitativo	Questionário e escala	KAULFUSS, 2014
Fontes de Autoeficácia docente	Qualitativo	Entrevista	COSTA FILHO, 2014
Autoeficácia docente / Fontes de autoeficácia docente	Quantitativo	Questionário e escala	MATOS, 2015

Fonte: A autora (2017).

Percebe-se que tanto nos estudos apresentados nas teses, quanto nas dissertações, existe maior concentração de estudos que analisam a Autoeficácia docente, seguindo das fontes de autoeficácia docentes e estudos com a junção entre a AED e as FAED. Assim, os estudos com essa abordagem começam a surgir na literatura, e autores como Rocha (2009),

Iaochite (2014), dentre outros, buscam formas de responder a questões pertinentes relacionadas à autoeficácia docente.

Os objetivos apresentados nesses estudos centraram em: “Analisar as contribuições da autoeficácia e suas associações com a satisfação, preferência de atuação profissional e disposição para continuidade docente” (VENDITTI, 2005); estudar “as crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepção de apoios na escola” (MACEDO, 2009); “como as crenças de autoeficácia dos professores agem sobre suas práticas, dentro de um contexto de inovação” (ROCHA, 2011); “investigar as crenças de autoeficácia de professores não especialistas em música” (TOPOROSKY, 2014); apresentar “como a crença de AED é constituída no início da atuação docente de professores de Educação Física, e a importância e o impacto das Fontes de informações ao longo da formação inicial” (FILHO, 2014) e “identificar o papel dos cursos de formação docente na construção do professor e os fatores que levam a escolha do caminho acadêmico” (MATOS, 2015).

Para o estudo de Venditti Jr (2005) foi utilizado uma abordagem quantitativa, com a utilização de questionários. Participaram do estudo 44 profissionais atuantes na área. Os resultados obtidos evidenciaram as associações da autoeficácia com a questão motivacional do professor, através de sua satisfação pessoal e disposição para continuar na carreira docente, bem como os níveis de esforço e persistência. Verificou-se que a formação acadêmica ainda não estimula potencialmente as crenças em formação e fornecem poucas oportunidades de incrementos e consolidação das mesmas durante o processo de graduação. Existem diversas formas de suprir a competência que não através da formação acadêmica, puramente teórica e padronizada em disciplinas de formação. O autor sugere a implementação de um instrumento específico sobre AED para a educação adaptada. (VENDITTI JR, 2005).

A pesquisa de Macedo (2009) foi desenvolvida com 216 professores. O resultado do trabalho permitiu identificar que os professores pesquisados apresentam altos escores de autoeficácia, tanto para o ensino, quanto para o manejo de classe. Em outras palavras, os professores afirmam acreditar fortemente na sua capacidade de atuação em sala de aula. Contudo, o autor sugere a realização de um trabalho contínuo que consista, principalmente, em proporcionar aos professores condições que incrementem suas crenças de AE (MACEDO, 2009).

Participaram do estudo de Rocha, (2011) 78 docentes do curso de formação de professores em Física Moderna e Contemporânea. A autora tenta entender como as crenças de autoeficácia dos professores agem sobre as práticas dentro de um contexto de inovação.

Rocha (2011) aponta que pesquisas ligadas às crenças de AE dos professores possuem uma grande vertente quantitativa, que de certa forma não alcança aprofundamento teórico. É preciso entender todas as vertentes que influenciam na constituição da crença de AED. Rocha (2011) afirma que “estudos anteriores que possuem essa característica de pesquisa já demonstravam que os professores que detinham um alto nível de crença de AE eram mais propensos a trabalhar com inovação”. Sendo assim, a indicação para estudos posteriores sobre crenças de AE de professores sugerem pesquisas que se aprofundem na análise do cotidiano dos indivíduos e tente identificar mais pontualmente a influência dos contextos ambientais, situacionais e da pessoa na crença AED.

No estudo de Toporosky (2014) foi adotada uma abordagem qualitativa com procedimentos de estudo multicase, realizado com três profissionais que lecionavam o conteúdo de música. O resultado da pesquisa revelou que os professores participantes, mesmo sem a formação superior em música, obtiveram bons resultados na prática docente. O autor sustenta que a AE dos professores é capaz de fazê-los atingir objetivos mesmo sem o devido preparo acadêmico. Segundo Bandura (1997, p. 37) “A autoeficácia percebida não é relativa ao número de habilidades que você tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias”.

O estudo de Filho (2014) foi desenvolvido utilizando uma abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas. Participaram do estudo cinco professores de educação física em início de carreira. Ao analisar as FAED “Fontes de autoeficácia docente” foi possível identificar que na formação inicial as experiências que mais geram influências na constituição da crença de AE são as experiências diretas e vicárias. No que concerne ao trabalho na escola as que mais se destacam são as experiências diretas, estados fisiológicos e afetivos e persuasão social. Já na formação continuada as experiências vicárias e persuasão social são as mais relevantes. Esses resultados são um marco importante para compreender como os professores percebem as situações que mais contribuem para o seu desenvolvimento na profissão. Segundo o autor ainda são poucos os estudos que destacam o papel das fontes de AED, principalmente no cenário brasileiro, indicando assim a necessidade de estudos que tratem desta temática mais profundamente, de maneira a destacar as fontes especulando a origem do fenômeno semelhante ao estudo de Venditti Junior (2010).

Foi realizado por Matos (2015) uma pesquisa com abordagem quantitativa, com a aplicação de questionários e escalas de medidas. A amostra do estudo foi composta por 340 estudantes de ambos os sexos, de 33 programas de pós-graduação stricto sensu de cursos de engenharia. Os resultados indicam que os participantes possuem uma percepção de AE

moderada, com um resultado maior para a intencionalidade docente quando comparado com o manejo de classe. Após o estágio de docência esses resultados diminuíram. Os resultados da análise das FAED indicaram que a persuasão social, as experiências diretas e as experiências vicárias, respectivamente, geram maiores influências positivas na constituição das crenças dos pós-graduandos. Outro resultado importante verificado está associada à influência direta e positiva que as crenças de AED dos pós-graduandos sofreram com fatores de experiências prévias de ensino, de aprendizagem e as capacidades percebidas de ensino.

Nesses estudos percebe-se a predominância de pesquisas quantitativas com a utilização de questionários e escalas de medidas. Contudo, as pesquisas mistas e qualitativas ganharam espaço em alguns estudos (ROCHA, 2011; TOPOROSKY, 2014; FILHO, 2014), indicando que os autores buscam compreender mais a fundo as contribuições e influências que cercam a AED. Mas não se pode deixar de considerar a importâncias das pesquisas quantitativas, que geram importantes mecanismos de avaliação e compreensão deste constructo.

O quadro 3 tem por finalidade apresentar os estudos que foram encontrados na literatura, publicados em forma de artigos.

Quadro 3 - Artigos sobre a Autoeficácia Docente

TEMÁTICA	TIPO DE ESTUDO	INSTRUMENTO	AUTOR
Fontes de Autoeficácia Docente	Revisão de Literatura		USHER; PAJARES, 2009
	Quantitativo	Validação de Instrumento	IAOCHITE, AZZI; 2012
	Revisão de Literatura		IAOCHITE; 2014
Percepção de Autoeficácia / Nível de Autoeficácia Docente	Quantitativo	Questionários	ALVARENGA, AZZI; 2010
	Quantitativo	Questionários	FREITAS, OLIVEIRA; 2010
	Quantitativo	Questionários	IAOCHITE ET AL.; 2011
Autoeficácia Docente	Revisão Sistemática		O'NEILL; STEPHENSON, 2011
	Qualitativo/Quantitativo	Questionário e entrevista	CASTELO, LUNA; 2012
	Revisão de Literatura		DIBAPILE; KNOXVILLE, 2012
	Quantitativo	Questionários	CAMPELO, POCINHO; 2014
	Quantitativo	Questionários	FERREIRA; 2014
	Quantitativo	Questionários	ALVARENGA;

			2014
	Quantitativo	Questionários	GUERREIRO CASANOVA; 2014
	Revisão de Literatura		KLEINSASSER, 2014
	Quantitativo	Questionários	GUERREIRO CASANOVA, AZZI; 2015
	Qualitativo/Quantitativo	Questionário e entrevista	ROCHA, RICARDO; 2016
	Revisão sistemática		ZEE; KOOMEM, 2016
	Quantitativo	Questionários	RODRIGUES, IAICHITE; 2017
	Quantitativo	Questionários	DIAS; 2017
Percepção de Autoeficácia Docente de futuros professores	Quantitativo	Questionários	SILVA, IAICHITE, AZZI; 2010
	Quantitativo	Análise documental	COSTA FILHO, IAICHITE; 2015

Fonte: A autora (2017).

Como demonstrado no Quadro 3, os estudos sobre a AED publicados em formato de artigos foram distribuídos em quatro categorias: “Fontes de Autoeficácia Docente”; “Percepção de Autoeficácia/Nível de Autoeficácia Docente”; “Autoeficácia Docente” e “Percepção de Autoeficácia Docente de futuros professores”. Analisando os tipos de estudos foi possível encontrar estudos empíricos com delineamento qualitativo, quantitativo, misto e também estudos de revisão de literatura e sistemática.

Na categoria Fontes de Autoeficácia Docente as principais fontes de estudo se fundamentaram em revisão de literatura sobre a temática em questão (USHER; PAJARES, 2009; IAICHITE, 2014). Esses estudos levantaram questionamentos cruciais acerca da conceituação do constructo FAED, e indicaram a necessidade da realização de estudos com delineamento qualitativos. Para Iaichite (2014) estudos com esse viés metodológico, podem fornecer dados acerca do processamento cognitivo das informações relativas à constituição das crenças dos professores, ou seja, ao valor que eles atribuem às informações que selecionam no processo de entendimento de como essas crenças são formadas.

O estudo apresentado por Iaichite, Azzi (2012) teve como objetivo “buscar evidências de validade para o desenvolvimento de uma escala de Fontes de Autoeficácia Docente”. O trabalho contribui para preencher uma lacuna da literatura brasileira sobre a questão de como analisar as fontes de aprendizagem (IAICHITE; AZZI, 2012). Como resposta a essa

problemática foi construído um instrumento de análise com indícios psicométricos que todo instrumento de medida deve ter: validade, fidedignidade e reprodutibilidade (PASQUALI, 2008).

Na categoria Percepção de Autoeficácia/Nível de Autoeficácia Docente, foi possível encontrar três estudos, todos com delineamento quantitativo, utilizando para a obtenção dos resultados questionários e escalas de medidas. Os objetivos destes estudos se fundamentaram em “analisar em quais situações do contexto de uso de tecnologias de informática no ensino a percepção de Autoeficácia computacional docente é menor e maior” (ALVARENGA, AZZI; 2010), “Identificar o nível de AE dos professores” (FREITAS, OLIVEIRA; 2010) e “identificar e analisar a AE percebida de professores de Educação Física” (IAOCHITE ET AL., 2011).

Os resultados revelam a necessidade de mais estudos qualitativos, a fim de responder mais efetivamente aos diversos questionamentos que surgem acerca do constructo da AE. Por isso, autores como Usher e Pajares (2009) defendem mais estudos com esse tipo de delineamento, com o intuito de fornecer mecanismos mais concretos de compressão da formação das crenças de AE.

Na categoria Autoeficácia Docente foi possível destacar estudos qualitativos, quantitativos e de revisão sistemática e de literatura. Os estudos empíricos pesquisaram sobre a importância da crença para o contexto de ensino. Os resultados destacaram a importância dos aspectos de contexto como promotores de crenças a fim de possibilitar suas contribuições para a educação escolar (GUERREIRO CASANOVA, 2014).

No que se refere aos estudos de revisão sistemática, as evidências sugerem que a AED deveria ser medida em termos de crenças específicas, assim como, indicam a necessidade de estudos com maior rigor metodológico e longitudinais (ZEE; KOOMEN, 2016). O'Neill e Stephenson (2011) sugerem estudos transversais para identificar como são formadas as crenças de AED para as tarefas de gestão de sala de aula de professores experientes e inexperientes. Esses estudos também apresentaram como objetivo o apontamento das relações entre a AED e a satisfação profissional (CAMPELO; POCINHO, 2014), a identidade profissional (CASTELO; LUNA, 2012), o *burnout* profissional (FERREIRO, 2014), o uso de tecnologias (ALVARENGA, 2014), a eficácia coletiva (GUERREIRO CASANOVA, 2014), fatores de atividade docente e relações pessoais e contextuais (GUERREIRO CASANOVA; AZZI, 2015). Visaram ainda analisar a influência das crenças AED e sua influência no cotidiano escolar (ROCHA; RICARDO, 2016), mensurar o nível de AED e as fontes de construção dessa crença (RODRIGUES; IAOCHITE, 2017), e a percepção de competência

para ensinar em escola inclusiva (DIAS, 2017). Tais estudos, além de destacar a importância da AED, estabeleceram relações com parâmetros pessoais, sociais e contextuais, de forma a sustentar a necessidade de uma formação docente que possa aliar o desenvolvimento de habilidades e de autoeficácia, a fim reduzir a rotatividade docente (GUERREIRO CASANOVA; AZZI, 2015).

Essas pesquisas revelaram a importância das crenças de autoeficácia dos professores para o gerenciamento dos mais diversos comportamentos (ROCHA; RICARDO, 2016). As evidências encontradas nas pesquisas mostram que os estudos da AED dos professores promovem a solução de problemas relacionados à formação acadêmica, e revelam que professores com elevados níveis de AED são ótimos gestores de sala de aula (DIBAPILE; KNOXVILLE, 2012), da mesma forma que, destacam que a AED dos professores é multifacetada, multidimensional e complexa (KLEINSASSER, 2014).

Os apontamentos de Rocha e Ricardo (2016) destacam o caráter quantitativo dos pressupostos analisados como natureza da pesquisa, porém, Schunk (1991) alerta que ainda que métodos quantitativos tenham sido usados para o estudo das crenças de autoeficácia nas mais diversas áreas, a metodologia qualitativa é de relevante importância para a compreensão desse constructo junto ao comportamento humano. No campo de pesquisa da área de Educação Física, os estudos de AE têm utilizado em sua maioria abordagens quantitativas, como mostra o estudo de Iaochite (2014) sobre crenças de AE e suas origens. Nesse estudo o autor identificou 10 (dez) pesquisas relacionadas às fontes de AE que utilizaram em unanimidade abordagens quantitativas.

Na categoria Percepção de Autoeficácia Docente de futuros professores foi possível identificar dois estudos, um com delineamento quantitativo e o outro de caráter qualitativo com análise documental. Os objetivos desses estudos visaram analisar a percepção de AE de estudantes em formação para a docência em Educação Física (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010) e compreender a constituição da AE para o ensino da Educação Física na escola de estagiários em fase final da formação (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). Esses autores justificaram suas pesquisas argumentando que a percepção de AE de estudantes ainda não tem sido consistentemente abordada no contexto universitário, especialmente na literatura nacional.

Em suma, percebe-se na literatura, que os trabalhos, particularmente os que foram apresentadas nessa revisão, que objetivam desenvolver em seus estudos o constructo da AED, revelam que as crenças de autoeficácia oferecem um valioso referencial e suporte teórico para a investigação e aplicação no cenário educacional. Principalmente, quando se objetiva

conhecer o contexto em que o professor realiza cotidianamente a prática pedagógica, crucial para a compreensão das crenças de autoeficácia docente (IAOCHITE, 2007).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quantitativa, com delineamento descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). A pesquisa quantitativa se caracteriza por apontar numericamente a frequência e a intensidade dos comportamentos dos indivíduos, e está enraizada no pensamento lógico, que enfatiza o raciocínio dedutivo (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

Referente ao seu delineamento descritivo visa descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis (GIL, 2001). Desta forma, pesquisas desse cunho utilizam técnicas padronizadas de coleta de dados.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), realizar um estudo com uma determinada população significa fazer um levantamento para obter informação de todas as pessoas daquele determinado grupo que foi pesquisado. Esse tipo de pesquisa é indicado quando se tem um grupo pequeno de pessoas, não sendo recomendando estabelecer critérios de seleção. Sendo assim, a população investigada nesse estudo foram os alunos de licenciatura em Educação Física dos cursos presenciais das universidades públicas do Estado de Santa Catarina, Brasil.

Diante da necessidade de investigar um maior número de indivíduos e dada a facilidade de acesso aos mesmos, este estudo será composto por uma amostragem denominada de conveniência com seleção não probabilística. Segundo Thomas, Nelson, Silverman (2012) amostragem por conveniência é um tipo de amostragem mais econômica e com certa rapidez para a obtenção dos dados. O pesquisador seleciona membros da população mais acessíveis. A seleção não probabilística significa que a escolha dos sujeitos da população que compôs a amostra do estudo depende diretamente do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo (MATTAR, 1997).

Para o presente estudo, todos os 471 universitários matriculados no curso de licenciatura em educação física, distribuídos entre a primeira e oitava fase foram convidados a participar da pesquisa. Desse total, 206 eram da Primeira Universidade (UN1) e 265 da Segunda Universidade (UN2). Após as coletas realizadas, foi possível computar um total de

279 universitários que responderam os questionários. A distribuição dos alunos participantes foi a seguinte: 141 da UN1 (50 mulheres e 91 homens) e 138 da UN2 (59 mulheres e 79 homens).

A amostra corresponde à 68,44% da UN1 e 52,07% UN2 do total de matriculados nos cursos de licenciatura em Educação Física nas respectivas instituições. A média de idade dos sujeitos foi de 22,74 anos ($\pm 4,8$) sendo 109 mulheres e 170 homens. Considerando a variável “progressão no curso”, 183 (72%) universitários não concluíram até 50% da carga horária total da graduação em Educação Física (Licenciatura). Referente à variável “experiência docente”, verificou-se que a maioria dos investigados 208 (74,6%) não haviam cumprido as disciplinas de estágio obrigatório. Relativo à variável “experiência esportiva”, 265 (95%) universitários obtiveram essas experiências dentro e/ou fora do contexto escolar.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Para alcançar os objetivos propostos no estudo foram utilizados três instrumentos em forma de questionários: a) questionário de caracterização da amostra; b) Escala de Autoeficácia de Professores de Educação Física; c) Escala de Fontes de Autoeficácia. Esses instrumentos vêm sendo utilizados em diversos estudos da área pedagógica (VENDITTI JR., 2005; SILVA, IAOCHITE, AZZI, 2010) e foram selecionados principalmente pela sua validade para investigar as variáveis dependentes desta pesquisa.

A seleção desses instrumentos visa atender as expectativas de obtenção de informações sobre as variáveis abordadas neste estudo, as quais estão apresentadas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Descrição das variáveis e categorias dos instrumentos

Instrumento	Variável	Categorias	Medida Utilizada	Escala de Medida
a) questionário de caracterização da amostra	Sexo	Masculino Feminino	Autor resposta	Nominal
	Faixa Etária	Até 24 anos 25 anos ou mais	Autor resposta	Ordinal
	Nível de Progressão do Curso	< 50% da carga horária do curso concluída > 50% da carga horária do curso concluída	Autor resposta	Ordinal
	Experiência Esportiva	Sim Não	Autor resposta	Ordinal
	Experiência de	Sim	Autor resposta	Ordinal

	Ensino	Não		
	Estágio Curricular Não Obrigatório	Não realizou estágio curricular não obrigatório Realiza ou realizou estágio curricular não obrigatório	Autor resposta	Ordinal
b) Escala de Autoeficácia de Professores de Educação Física	Autoeficácia de Ensino	Muito Baixa e Baixa Média Alta e Muito Alta	Classificação adaptada de POLYDORO <i>et al.</i> , (2004)	Ordinal
c) Escala de Fontes de Autoeficácia	Fontes de Autoeficácia de Ensino	Experiência Direta Experiência Vicária Persuasão Social Estados Fisiológicos e Emocionais	Classificação adaptada de IAOCHITE e AZZI; (2007)	Ordinal

Fonte: Autora (2017)

3.3.1 Questionário de caracterização da amostra

Esse questionário tem como foco a caracterização dos universitários participantes sobre sua experiência pessoal de prática na Educação Física e esportes e também sua experiência de prática profissional na área. Ele é composto por 12 perguntas que se constituem nas seguintes variáveis: a) idade; b) sexo; c) conclusão de estágios obrigatórios; d) realização de estágios não obrigatórios; e) prática esportiva; f) atuação profissional na escola ou treinamento; g) participação em cursos (**ANEXO I**).

3.3.2 Escala de autoeficácia de Professor de Educação Física (EAED)

Esta escala foi traduzida e adaptada por Polydoro et al. (2004) para a realidade brasileira considerando a especificidade da disciplina de Educação Física. Participaram do estudo de tradução e adaptação da escala 267 estudantes e professores de Educação Física, com formação em nível de bacharelado e licenciatura e com tempo médio de experiência docente de quatro anos aproximadamente. Foram obtidos índices psicométricos satisfatórios para a versão nacional da escala, sugerindo a sua utilização na realidade brasileira. É importante destacar que esse instrumento foi utilizado em outros estudos brasileiros (VENDITTI JR., 2005; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010) na tentativa de se buscar mais evidências, a partir da aplicação em diferentes realidades, que comprovam sua fidedignidade e validade na mensuração do construto em questão. A escala original denominada *Ohio State*

Teacher Efficacy Scale (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001) é do tipo *Likert* de nove pontos, composta por 24 itens distribuídos em três fatores: eficácia no engajamento do estudante, eficácia nas estratégias instrucionais e eficácia no manejo da sala de aula.

No presente estudo de investigação, a escala de atitude utilizada é denominada pelos autores (POLYDORO ET AL.; 2004) como de tipo *Likert*, considerando um contínuo de seis pontos representados pela marcação de 1 (pouco) a 6 (muito), com 24 itens distribuídos em dois fatores (alfa de Cronbach = 0,937). O primeiro fator foi denominado de eficácia na **Intencionalidade da Ação Docente** e representou a crença do professor na capacidade de mediar o ensino e mobilizar o estudante para a realização da atividade (alfa de Cronbach = 0,913). Esse fator é composto por 14 perguntas (2; 4; 6; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 17; 18; 19; 20; 23); alguns exemplos: “Quanto você pode fazer para motivar aluno(as) que demonstram baixo interesse na atividade?”, “Quanto você pode ajudar seus aluno(as) a dar valor à aprendizagem?” e “Quanto você pode encorajar a criatividade dos aluno(as)?”.

O segundo fator denominado de eficácia no **Manejo da Classe**, representou a crença do professor para lidar e gerenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da aula (alfa de Cronbach= 0,863). Esse fator é composto por 10 perguntas (1; 3; 5; 7; 8; 12; 16; 21; 22; 24). Exemplos: “Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis?”, “Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?”, “Quão bem você pode propiciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?”.

O escore geral da EAED pode variar entre 24 (mais baixa crença de autoeficácia docente) a 144 pontos (mais alta crença de autoeficácia docente), com ponto médio de 84 pontos. A pontuação da subescala **Intencionalidade da Ação Docente** é de 14 e 84 pontos e a da subescala **Manejo de Classe** é de 10 e 60 pontos. Neste estudo, adotou-se, respectivamente, o ponto médio de 44 pontos para a intencionalidade docente e de 35 para manejo de classe.

3.3.3 Escala Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)

A Escala Fontes de Autoeficácia Docente (**ANEXO III**) (IAOCHITE; AZZI, 2007) visa identificar as fontes de informação da autoeficácia docente propostas por Bandura (1986, 1997): experiência direta, experiência vicária, persuasão social, estados fisiológicos e emocionais. A EFAED é uma escala do tipo *Likert* constituída por um conjunto de 16 itens. Essa escala considera um contínuo de respostas de 1 a 6 pontos representando as posições “totalmente falso” e “totalmente verdadeiro”, respectivamente, e busca captar o grau de concordância do respondente ao conteúdo descrito em cada item. A escala é constituída por

quatro fatores, cada um representando uma fonte de informação da autoeficácia no contexto do ensino.

O questionário utilizado apresenta as qualidades psicométricas exigidas para qualquer instrumento de medida. A análise fatorial de componentes principais com rotação varimax mostra que apenas quatro fatores tiveram autovalores maiores ou iguais a 1,0 e responderam a 57,37% da variância total. A análise de consistência interna (alfa de Cronbach) da escala total é de 0,814, o que sugere alta consistência interna da escala e demonstra que os itens intercalados ao longo da escala medem o mesmo construto ou construtos bastante semelhantes.

A subescala Estados Fisiológicos e Afetivos é composta por cinco itens (4; 7; 8; 9; 16), com média de 3,14 pontos e desvio padrão de 0,28. A consistência interna entre os itens (alfa de Cronbach) é de 0,779, variância explicada de 53,30%. Exemplos das proposições “Quando percebo que estou ansioso(a) isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar?”, “Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar?”.

A subescala Persuasão Social é composta por cinco itens (3; 10; 11; 14; 15) obtendo média de 4,71 pontos e desvio padrão de 0,15. Apresenta consistência interna (alfa de Cronbach) de 0,761 e variância explicada de 51,16%. Exemplos das proposições: “Ouvir comentários sobre o meu trabalho como professor(a) feitos por professores que admiro influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar?”, “Receber comentários de meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar?”.

A subescala Experiências Vicárias, composta por três itens (1; 2; 6), apresenta média de 4,69 pontos e desvio padrão de 0,27. Os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) e variância explicada são, respectivamente 0,584 e 55,05%. Exemplos de itens desse fator: “Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar?”, “Assistir filmes e ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar?”.

Por fim, a subescala Experiências Diretas, composta por três itens (5; 12; 13), apresenta média de 4,85 pontos e desvio padrão de 0,43. A consistência interna entre os itens é de 0,638 e a variância explicada de 58,93%. São exemplos de itens desse fator “As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar?”, “Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor(a) contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar?”.

A pontuação associada às fontes de experiências diretas e experiências vicárias pode variar de 3 (pouca influência na AED) a 18 (muita influência na AED), com ponto médio de 11. Para as fontes de persuasão social e estados fisiológicos e emocionais, a variação ocorre entre 5 (pouca influência na AED) e 30 (muita influência na AED), com ponto médio de 18.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (parecer nº 718.173/2014). As coletas de dados foram realizadas no segundo semestre de 2016, nas próprias instituições e nos horários de aula de cada fase. Primeiramente, foi solicitada permissão às instituições para a pesquisa no ambiente de ensino. Foi realizado um contato prévio com os professores que ministravam as aulas nos horários e dias das coletas nas respectivas fases do curso. Em seguida os acadêmicos foram convidados a participar voluntariamente do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram esclarecidos todos os questionamento e dúvidas antes da aplicação dos questionários. O anonimato dos participantes foi resguardado, não sendo divulgada qualquer informação que permita identificar qualquer entrevistado.

No momento da aplicação do questionário, cada questão foi explicada e dada a liberdade ao entrevistado de sanar dúvidas antes e durante o preenchimento dos mesmos. Durante o processo de preenchimento do questionário, foram tomados todos os cuidados para evitar o contato entre os participantes. A coleta teve duração média de 20 minutos por turma.

Os pesquisadores responsáveis pelas coletas de dados foram a discente do mestrado no programa de pós-graduação do CEFID/UDESC (Ciências do Movimento Humano da UDESC), autora dessa dissertação, e seu Professor orientador. Todos os dados coletados foram armazenados no computador do Laboratório de Pedagogia do Esporte e Educação Física (LAPEF/UDESC), e utilizados somente para fins de pesquisa.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Todas as informações coletadas foram tabuladas e analisadas por meio de testes estatísticos descritivos (média e desvio padrão) e através de testes inferenciais (testes de hipóteses). Utilizou-se para as análises o programa estatístico *SPSS Statistics* versão 21.0. O nível de confiança adotado foi igual ou superior a 95% ($p \leq 0,05$).

Para a análise da EAED e FAED, os dados foram submetidos à verificação de normalidade por meio do teste de *Kolmogorov Smirnov*. A interpretação dos resultados da verificação apontou que os dados não apresentaram distribuição normal. Neste sentido, foi realizado o processo de transformação logarítmica, no intuito de homogeneizar as variâncias. Após a transformação matemática, os dados continuaram a apresentar distribuição não normal e, portanto, optou-se pelo uso de testes não-paramétricos, como sugerido por Field (2009).

O teste de *Kruskal-Wallis* foi aplicado para verificar o nível de AED em relação às experiências dos universitários, nas duas universidades investigadas, teste para mais de dois grupos, e também para buscar possíveis diferenças entre a utilização das fontes de AED a partir das experiências dos universitários, nas duas universidades investigadas.

4 RESULTADOS

Visando responder os objetivos propostos pelo estudo, esse capítulo primeiramente apresentará os resultados acerca da percepção de autoeficácia docente dos universitários e em seguida as fontes de autoeficácia docente.

4.1 PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Na Tabela 1, os dados referentes às médias e desvio-padrão do nível de AED, estão apresentados considerando as experiências dos universitários nas dimensões: “intencionalidade docente” e “manejo de classe” e “AED geral”.

Tabela 1 - Nível de AED considerando as experiências dos universitários para cada universidade investigada.

Variáveis/Dimensões	AED Geral		P-valor	Intencionalidade docente		P-valor	Manejo de Classe		P-valor
	UN1	UN2		UN1	UN2		UN1	UN2	
Progressão no Curso									
>50%	111,6 ± 12,6	105,7 ± 17,9	0,15	65,9 ± 7,1	63,3 ± 11,4	0,60	45,6 ± 5,7	42,3 ± 7,3	0,01 ^a
<50%	112,0 ± 17,9	109,1 ± 20,1		65,1 ± 9,0	65,0 ± 11,9		45,9 ± 6,8	44,0 ± 8,9	
Estágio Obrigatório									
Sim	112,5 ± 13,3	107,3 ± 16,8	0,34	65,9 ± 7,8	64,3 ± 11,0	0,96	45,6 ± 6,1	42,9 ± 6,9	0,03 ^b
Não	111,8 ± 15,4	107,6 ± 20,2		65,1 ± 8,8	64,2 ± 12,0		45,9 ± 6,7	43,3 ± 8,8	
Experiência Esportiva									
Sim	112,1 ± 14,3	107,9 ± 18,8	0,11	65,2 ± 8,5	64,6 ± 11,5	0,20	46,0 ± 6,3	43,3 ± 8,1	0,03 ^c
Não	109,5 ± 21,2	87,0 ± 24,6		66,3 ± 10,6	50,0 ± 12,4		44,9 ± 9,2	37,0 ± 12,5	

^{a,b,c} Diferença significativa entre os grupos.

Fonte: A autora (2017).

Os resultados apresentados na Tabela 1 correspondem ao nível de AED, considerando as experiências dos universitários em cada uma das universidades investigadas. Deste modo, observa-se que os universitários pertencentes a UN1 apresentaram valores superiores na EAED em comparação aos universitários da UN2, para as dimensões intencionalidade docente e manejo de classe e AED geral. Porém, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão manejo de classe.

Com relação a variável progressão no curso, verifica-se que os valores da AED geral dos universitários das duas entidades foram maiores no início do curso, do que no final dele.

Entretanto, na dimensão intencionalidade docente, os valores apresentados pela UN1 foram maiores para os universitários no final de curso, com mais de 50% de carga horária cumprida, diferente dos valores obtidos por UN2. Os valores apresentados pela UN1 sugerem que a pouca diferença entre os universitários com menos de 50% e mais de 50% no escore geral, possa indicar que os universitários da UN1 estiveram mais propensos às experiências obtidas na formação inicial do que os universitários da UN2.

Com relação a variável estágio obrigatório, verifica-se que os valores da AED geral dos universitários da UN1 que concluíram as atividades de estágio, foram superiores em relação àqueles que não tiveram essa prática de ensino. A prática de ensino no ambiente de estágio parece ter contribuído em maior proporção para a intencionalidade docente dos universitários da UN1 e, em menor proporção, para os universitários da UN2. Levando em conta as dimensões estudadas, verificou-se que os valores de AED, tanto da UN1, quanto da UN2 foram superiores para a dimensão intencionalidade docente. Dados que sugerem que a prática do estágio obrigatório foi importante para a AED para a intencionalidade docente nas duas entidades.

Com relação à variável experiência esportiva, verificou-se que os valores de AED dos universitários que possuíam esse tipo de experiência foram superiores aos demais sem experiência. Essa superioridade também foi constatada para a dimensão intencionalidade docente da UN2 e, para a dimensão manejo de classe da UN1 e UN2. Sugerindo que as experiências de prática foram importantes para a AED em quase todas as dimensões, exceto para os universitários da UN1 na dimensão intencionalidade docente.

De modo geral, os resultados desta pesquisa indicam que os universitários investigados em todas as etapas de progressão do curso possuem AED elevada para todas as variáveis estudadas. Os valores de AED geral foram maiores para o início do curso, do que ao final de curso para os universitários das duas universidades. Os universitários da UN1 mostraram valores de AED mais elevados, comparados com UN2 em todas as variáveis e dimensões investigadas. As experiências no estágio obrigatório contribuíram para a AED dos universitários. De modo semelhante, a variável experiência esportiva foi importante para a AED dos universitários investigados nas duas universidades.

4.2 FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

A Tabela 2 apresenta os dados alusivos à média e desvio padrão das fontes de AED, nomeadamente, as experiências diretas, as experiências vicárias, a persuasão social e os

estados fisiológicos e afetivos, considerando-se as experiências acadêmicas docentes e esportivas dos universitários nas duas universidades investigadas.

Tabela 2 - Fontes de AED considerando as experiências dos universitários nas universidades investigadas.

	Experiências Diretas		p-valor	Experiências Vicárias		p-valor	Persuasão Social		p-valor	Estados Fisiológicos e Emocionais		p-valor
	UN1	UN2		UN1	UN2		UN1	UN2		UN1	UN2	
Progressão no Curso												
>50%	15,2 ± 2,2	14,7 ± 2,1	0,02 ^a	14,7 ± 1,7	14,0 ± 2,9	0,64	25,7 ± 2,6	25,7 ± 3,8	0,37	19,8 ± 5,2	19,8 ± 5,2	0,00 ^c
<50%	13,8 ± 2,5	14,5 ± 2,5		14,6 ± 2,4	14,2 ± 2,9		24,9 ± 3,7	25,5 ± 3,6		17,2 ± 5,0	18,2 ± 5,2	
Estágio Obrigatório												
Sim	15,2 ± 2,3	14,6 ± 2,2	0,03 ^b	14,7 ± 2,1	14,0 ± 3,0	0,69	25,4 ± 3,2	25,7 ± 4,0	0,39	18,7 ± 6,0	19,8 ± 5,2	0,07
Não	13,9 ± 2,5	14,6 ± 2,4		14,6 ± 2,3	14,2 ± 2,9		24,9 ± 3,5	25,6 ± 3,5		17,5 ± 4,9	18,6 ± 5,2	
Experiência Esportiva												
Sim	14,0 ± 2,6	14,6 ± 2,3	0,12	14,6 ± 2,2	14,1 ± 2,9	0,57	25,0 ± 3,5	25,7 ± 3,7	0,11	17,6 ± 5,1	19,0 ± 5,2	0,15
Não	15,4 ± 1,9	13,3 ± 2,1		15,2 ± 2,2	14,0 ± 3,6		26,6 ± 2,3	23,7 ± 2,9		19,8 ± 5,1	19,3 ± 6,5	

^{a,b,c} Diferença significativa entre os grupos

Fonte: A autora (2017).

Com relação aos índices da escala de fontes de AED, as Experiências Diretas e Experiências Vicárias apresentaram média igual e/ou superior aos valores médios (11 pontos) indicados na EFAED, para os universitários das duas instituições. Do mesmo modo, as fontes de Persuasão Social apresentaram valores superiores ao ponto médio da escala (18 pontos). Para as fontes Estados Fisiológicos e Emocionais, verificou-se que os universitários (UN1) que não alcançaram a metade da carga horária do curso (<50%), universitários sem experiência em atividades de estágio obrigatório e, os universitários que possuem experiência esportiva, não alcançaram os valores médios (18 pontos) da EFAED. Assim, os valores obtidos indicam que as fontes de Experiências Diretas, Experiências Vicárias e Persuasão Social, contribuíram para AED dos universitários investigados. Porém, as fontes de Estados Fisiológicos e Emocionais contribuíram em maior proporção para universitários da UN2 do que para os universitários da UN1.

A análise estatística evidenciou diferença estatisticamente significativa para a dimensão “experiências diretas”, relativamente as variáveis “progressão no curso” (p=0,02) e “estágio obrigatório” (p=0,03) e a fonte de “estados fisiológicos e emocionais” (p=0,00) para

a “progressão no curso”. No caso particular da dimensão **Experiências Diretas**, verificou-se que os universitários da **UN1** que cursaram mais de 50% da carga horária total do curso (>50%) e os universitários que realizaram o estágio obrigatório obtiveram valores superiores para essa fonte de AED. Porém, os universitários que possuem experiência esportiva obtiveram valores inferiores. Para a **UN2**, os universitários que cursaram mais de 50% do curso, os universitários que realizaram atividades de estágio obrigatório e, os universitários que possuem experiência esportiva obtiveram valores superiores. Esses resultados indicam que as fontes de experiências diretas parecem contribuir em maior proporção para os universitários com mais de 50% do curso e, que concluíram estágio obrigatório e, em menor proporção para os universitários que possuem experiência esportiva, particularmente os universitários da UN1.

Embora não haja diferenças estatisticamente significativas, para a dimensão **Experiências Vicárias**, verificou-se que os universitários da **UN1** com mais de 50% do curso e que realizaram estágio obrigatório, apresentaram valores superiores para esta fonte de AED. Em contrapartida, os universitários que possuem experiência esportiva, apresentaram valores inferiores. Para a **UN2**, os universitários com mais de 50% e, os universitários que possuem estágio obrigatório obtiveram valores inferiores. Por outro lado, os universitários com experiência esportiva apresentaram valores superiores para este tipo de fonte. Neste sentido, pode-se sugerir que as fontes de experiências vicárias não contribuíram na mesma proporção para a AED na UN1 e UN2.

Com relação a dimensão **Persuasão Social**, observa-se que os universitários da **UN1** com mais de 50% do curso que realizaram o estágio obrigatório, obtiveram valores superiores para essa fonte. Entretanto, os universitários que possuem experiência esportiva, obtiveram valores inferiores. Na **UN2**, os universitários com mais de 50% do curso que realizaram estágio obrigatório e possuem experiência esportiva apresentaram valores superiores. Assim, as fontes de Persuasão Social parecem contribuir em maior proporção para os universitários com mais de 50% do curso que realizaram estágio obrigatório e, em menor proporção, para os universitários que possuem experiência esportiva, particularmente na UN1.

Para a dimensão, **Estados Fisiológicos e Emocionais**, verifica-se que os universitários da **UN1** com mais de 50% do curso que realizaram atividades de estágio obrigatório, apresentaram valores superiores. Entretanto, os universitários com experiência esportiva obtiveram valores inferiores para essa fonte. Para a **UN2**, os universitários com mais de 50% do curso e, que realizaram atividades de estágio obrigatório, apresentaram valores superiores. Porém, os universitários com experiência esportiva obtiveram valores inferiores para essa

fonte. Portanto, os resultados sugerem que as fontes de Estados Fisiológicos e Emocionais contribuem em maior proporção para os universitários com mais de 50% do curso que realizaram estágio obrigatório e, em menor proporção para os universitários com experiência de prática esportiva.

De modo geral, os resultados indicam que as fontes analisadas, de fato, contribuem com a AED dos universitários pertencentes à UN1 e UN2. Neste sentido, os resultados sugerem que as fontes de experiências diretas, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos contribuem para a AED dos universitários que estão no final do curso e que possuem experiência de ensino no estágio obrigatório. As fontes de experiência direta e persuasão social parecem ter sido importantes para os universitários com experiência esportiva da UN2, ao passo que as fontes de estados fisiológicos e afetivos, em ambas universidades, contribuíram para a AED dos universitários que não possuem experiência esportiva.

As fontes de experiências vicárias parecem contribuir para AED dos universitários de final do curso que obtiveram experiência no estágio obrigatório e que não possuem experiência esportiva na UN1. Em contrapartida, as fontes de experiências vicárias parecem contribuir para os universitários com pouca ou nenhuma experiência acadêmica e de ensino em atividades de estágio obrigatório, bem como para os universitários com experiência de prática esportiva pertencentes à UN2.

5 DISCUSSÃO

Para seguir a lógica de apresentação dos resultados, o capítulo de discussão será dividido de maneira a contemplar primeiramente os resultados acerca da percepção de autoeficácia docente dos universitários e em seguida as fontes de autoeficácia docente dos universitários.

5.1 PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Os resultados encontrados descritos na Tabela 1 apontam níveis elevados de AED no escore geral da escala, tanto para questões relacionadas ao manejo de classe, quanto para intencionalidade docente, com superioridade dos valores dos universitários da UN1 em relação a UN2, em todas as variáveis e dimensões investigadas. De maneira geral, isto indica que os universitários de ambas as universidades possuem uma percepção de AED elevada, corroborando com os resultados encontrados por Venditti Junior (2005) e Silva, Iaochite e Azzi (2010) que utilizaram o mesmo instrumento de pesquisa com universitários de Educação Física.

Na variável progressão no curso os resultados apontaram que os universitários com menos de 50% de carga horária concluída, possuem uma percepção maior de AED no escore geral da escala, em comparação com os universitários com mais de 50%. Isto pode indicar que a falta de experiência no ensino contribuiu para uma falsa impressão nos universitários de que ensinar é uma tarefa fácil, levando a crer que eram autoeficazes ou possuíam capacidades suficientes para realizar com sucesso, as tarefas de ensino. Segundo Miller e Shifflet (2016) algumas lembranças do contexto escolar, vivenciadas no passado, permitem que as pessoas identifiquem certas semelhanças com situações de ensino atuais, levando-as a crer que possuem um conhecimento sobre ensinar maior do que verdadeiramente possuem.

Para Martins, Onofre e Costa (2014), no início dos cursos de graduação, universitários apresentam uma percepção maior de AED, devido a um sentimento de otimismo diante da profissão, refletindo no seu nível de percepção de AED. Contudo, à medida que os universitários adquirem experiências na formação inicial, a percepção de AED tende a voltar a aumentar e os universitários se tornarem mais resilientes, devido às experiências de sucesso e insucesso a que são submetidos neste período, conforme salienta Zach, Harari e Harari (2012) após realizar estudo com 203 universitários em Educação Física.

Assim, à medida que os universitários começaram a ter experiências com a docência e a se defrontarem com as situações e problemas reais de ensino e aprendizagem, muitas vezes de difícil resolução, uma nova percepção ou dúvidas a respeito das suas capacidades surgem, inclusive, com alguma probabilidade de impactar negativamente no nível de AED já existente. Esta proposição é sugerida por Harlin, Roberts e Briers (2007) a partir de estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos, no estado do Texas, com 99 universitários do curso de Ciências Agrárias, destacando que os universitários sem experiência docente apresentavam no início do semestre altos índices de AED, porém, à medida que foram obtendo experiência no ensino sofreram uma diminuição no sentimento de AED e, ao final da formação inicial, após novas e diversas experiências no ensino, a percepção de AED voltou a índices mais elevados. Esses resultados são semelhantes aos encontrados na pesquisa para os universitários da UN1 que obtiveram seu maior valor de AED ao final do curso.

A pesquisa revelou que ao final da formação inicial os universitários investigados, tanto da UN1 quanto da UN2, apresentaram ou mantiveram seus valores de AED elevados, corroborando com estudos na formação inicial (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). A diferença entre os valores dos universitários das duas universidades evidencia as diferenças entre cada contexto de formação inicial, bem como os processos promovidos por cada uma delas.

Nesse contexto não é possível afirmar que uma universidade seja melhor do que outra, especialmente devido à complexidade dos fatores externos contextuais, como os recursos físicos, administrativos e pedagógicos de cada entidade e sua interação com os fatores internos cognitivos, implicados no processo de construção da AED (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY E HOY, 1998). Para Bandura (1997) os fatores internos cognitivos estão vinculados à capacidade de processamento pessoal, do determinismo recíproco, de interações entre indivíduo e ambiente.

Estudo realizado por Aydin, Demirdöğen e Tarkin (2012) com 26 universitários de Química em período de estágio obrigatório mostrou que a percepção de AED se eleva à medida que o sujeito ganha experiência, principalmente as experiências diretas no ensino. Os resultados da pesquisa mostraram que ao final das experiências de estágio, havia uma percepção elevada de AED, porém com níveis menores, relativamente às questões relacionadas ao manejo de classe. Para os autores, muitos dos sujeitos, mesmo ao final das experiências de estágio, não se percebem eficazes e confiantes para determinadas tarefas, fato semelhante aos resultados encontrados neste estudo que se apresenta particularmente para a

dimensão manejo de classe, que apresentou diferença estatisticamente significativa entre as universidades na variável progressão no curso.

Os resultados contidos na Tabela 1 apontaram níveis elevados de AED geral em relação à variável estágio obrigatório, sendo mais evidentes os valores para os universitários da UN1 e, igualmente superiores para a intencionalidade docente da mesma universidade. Isso pode indicar que as experiências de estágio desta universidade afetaram positivamente a AED para a intencionalidade docente. Fato que não ocorreu para os universitários da UN2. Pode-se sugerir que no caso da UN1 as experiências diretas obtidas nos estágios obrigatórios contribuíram para uma maior percepção de AED, resultado semelhante aos resultados dos estudos com universitários em Educação Física realizados por Iaochite e Costa Filho (2016), que identificaram situações que influenciavam na AED durante o estágio supervisionado, através da análise documental de 18 carteiras reflexivas. As experiências diretas no ensino são muito importantes, à medida que transmitem segurança pessoal ao professor com base em situação ou experiência real, autêntica. Entretanto, pode causar um impacto negativo para a percepção de AE, caso estas experiências gerem insucesso aos sujeitos (BANDURA, 1997).

Destaca-se ainda neste estudo os valores de média para a dimensão intencionalidade, que foram superiores à dimensão manejo de classe, na variável estágio obrigatório, evidenciando que tais valores são mais eficazes no papel de facilitador ou mediador da aprendizagem dos alunos, do que nas tarefas de gestão dos recursos de tempo, materiais e espaço de aula. Em estudo realizado com 263 professores licenciados em Educação Física, Iaochite (2007) ao aplicar a EAED, constatou que os valores da dimensão intencionalidade docente foram superiores aos do manejo de classe, semelhante aos resultados desta pesquisa. Iaochite (2007) também identificou que os professores possuem uma percepção elevada de AED e detectou que as experiências diretas e de persuasão foram as principais fontes de AED para a construção das crenças, da mesma forma que as variáveis a respeito da satisfação como docente, da preparação profissional, infraestrutura, apoio de corpo administrativo, liberdade para expressar ideias e apoio dos pares, estiveram relacionadas diretamente com a percepção de AED.

As experiências obtidas no período de estágio obrigatório fornecem ao universitário a oportunidade de construir novas crenças, através da intervenção prática, da observação de professores e colegas, dos *feedback's* recebidos e, também pelos estados emocionais positivos gerados. Para Bandura (1997), a principal fonte de AE é a *experiência direta*, através da intervenção prática, seguido das demais experiências, a saber: *experiência vicária*, por meio da observação de modelos competentes; *persuasão social*, através dos *feedback's* e

orientações que contribuem na eficácia do objetivo a ser alcançado e, por fim, os *estados emocionais e afetivos*. No entanto, outras fontes podem ter relativa importância para cada indivíduo ou grupo de indivíduos. Como destaca o estudo de Tschannen-Moran e Johnson (2011), que realizou uma pesquisa com 648 professores das séries iniciais de escolas primárias dos Estados Unidos da América, é possível relacionar a percepção de AED às experiências vicárias e de persuasão, sinalizando que o fato dos professores observarem e escutarem outros professores em ação contribuem na percepção de AED, à medida que essas fontes proporcionam a crença de AED, sem a necessidade de intervenção direta.

Distinguem-se também, os resultados dos valores apresentados pelos universitários da UN1 em comparação aos da UN2, na variável estágio obrigatório, na qual se verifica diferença estatisticamente significativa entre os grupos. O menor índice de AED na dimensão manejo de classe pode estar relacionado à dificuldade dos universitários em questões relacionadas à organização e controle dos alunos (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001). Os resultados da pesquisa de Iaochite, Azzi e Polydoro (2011), com 220 professores de Educação Física, mostraram uma superioridade dos valores da dimensão intencionalidade docente sobre o manejo de classe, propondo que os professores possuíam uma AED maior para mediar o ensino e mobilizar o estudante em relação às crenças do professor para gerenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da aula. Nesse entendimento, as tarefas de gerenciar turmas não são fáceis, e muito menos simples, e por esse motivo, segundo Behets (1997), em seu estudo com 9 professores de Educação Física, os professores com alta percepção de AED tendem a utilizar mais da metade do tempo de suas aulas (55%) em procedimentos de aprendizagem para os alunos, e apenas 20% na parte de gestão e 25% de instrução.

Ao analisar portfólios reflexivos de universitários em Educação Física no período de estágio obrigatório, Costa Filho e Iaochite (2015) identificaram que os universitários chegaram ao final da formação inicial, com uma percepção elevada de AED, resultante principalmente das experiências adquiridas ao longo dos estágios obrigatórios. Por sua vez, Woolfolk Hoy e Spero (2005) ao realizarem estudo longitudinal com 53 universitários de diversas áreas no ensino, mostrou igualmente que durante os estágios na docência, houve um aumento significativo na percepção de AE. Reforçando o entendimento de que os programas de formação inicial devem proporcionar experiências significativas e de qualidade aos universitários, de modo que possam ao longo desse período, consolidar suas crenças de AED. Acredita-se que resultados desta natureza deva ser ponto de discussão de novas pesquisas,

considerando que o período de formação inicial é o primeiro passo para desenvolvimento do futuro profissional em Educação Física.

Os resultados contidos na Tabela 1 apontaram níveis elevados de AED para os universitários com experiência esportiva em ambas as universidades e, em todas as dimensões investigadas. As experiências esportivas adquiridas antes da formação podem influenciar de forma significativa a intervenção pedagógica do futuro professor, uma vez que os conhecimentos sobre os movimentos, conhecimento das regras e normas de funcionamento, surgem como elementos fundamentais para a organização da futura intervenção pedagógica, garantindo mais tranquilidade na intervenção pedagógica, devido ao uso de rotinas de reconhecido sucesso (GARIGLIO, 2011).

Experiências esportivas ou “sociocorporais” parecem exercer um papel importante na construção das crenças sobre o ensino de professores na fase de formação inicial. As memórias que as pessoas possuem a respeito das situações de aprendizagem corporais interferem na confiança e no uso de estratégias eficazes (FIGUEIREDO, 2010). Neste sentido, em estudo qualitativo com 28 universitários de Educação Física, Figueiredo (2008) constatou que as experiências sociocorporais, advindas da época de ensino básico, interferiram diretamente na docência dos sujeitos, tornando-se mais resilientes ao período de formação inicial. Estudos de Ramos et al. (2014) utilizando roteiro de entrevista semiestruturada e procedimentos de estimulação de memória, com 5 universitários sem experiência como docentes, no primeiro ano de graduação em Educação Física, identificaram que as experiências prévias no contexto esportivo, geraram algumas crenças sobre como ensinar e alguma confiança para os primeiros contatos com a docência no ensino dos esportes em atividades dentro da universidade.

Nesta perspectiva, em estudo de caráter quantitativo/qualitativo com 141 universitários de Educação Física em Portugal, Martins, Onofre e Costa (2014) identificaram e analisaram a natureza da AED, o tipo de experiências mencionadas e como as fontes de AED contribuíram para a percepção dos universitários. Como resultado, os autores identificaram que as experiências que contribuíram na percepção de AED durante a docência, no período de estágio, foram àquelas adquiridas antes do período de estágio, sejam elas esportivas ou de docência, contribuindo inclusive para minimizar os impactos causados nos primeiros contatos com a docência.

Para Onofre, et al. (2011), as experiências esportivas transmitem aos praticantes formas de aprendizado, seja pela prática, observação, ou pelos *feedback's*, que auxiliam nas situações de primeiro contato com a docência. Isto sugere que as experiências esportivas,

anteriores ao ingresso na universidade criam nos universitários uma percepção elevada de AED, aumentando a confiança nos primeiros contatos com a docência. Desse modo, para criar um nível elevado de percepção de AED é importante que os programas de formação inicial proporcionem oportunidades e experiências diversas e reais de prática de ensino, seja através de estágios, programas de extensão, aulas teóricas, que direcionem positivamente este nível elevado confiança de entrada dos universitários (PIMENTA; LIMA, 2006). Acredita-se que a experiência esportiva garante aos indivíduos uma possibilidade de aumentar sua percepção de AED, seja pela observação de modelos competentes (PAJARES; OLAZ, 2008), seja pelas experiências diretas no esporte, à medida que os indivíduos realizam tarefas e traduzem os resultados de seus atos em ações futuras, vinculados em parte à um processo de reflexão que permite ao futuro professor um entendimento sobre como ensinar (TSANGARIDOU, 2006; TSANGARIDOU, 2008). Neste estudo a maioria dos participantes possuíam experiência esportiva anterior à formação inicial, assim, acredita-se que a confiança para exercer o papel de professor e os altos índices de AED pode estar relacionado a um conjunto de crenças sobre o ensino, pré-estabelecidas ao longo dos anos de prática esportiva (ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016). As experiências prévias esportivas obtidas ainda enquanto crianças influenciam no modo pelo qual os professores realizam suas intervenções, como destacam Randall e Maeda (2010) em sua pesquisa com 54 universitários de Educação Física. Nessa pesquisa os resultados mostraram que as intenções e crenças dos futuros professores sobre a forma como ensinam, foram movidas por suas experiências esportivas positivas, desde o período de idade escolar.

5.2 FONTES DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

De modo geral, os resultados evidenciaram que as experiências diretas, a persuasão social e as experiências vicariantes contribuíram efetivamente para a constituição da AED dos futuros professores de Educação Física investigados, uma vez que os resultados encontrados ficaram acima do ponto médio estabelecido pela escala. Entretanto, a fonte de fatores fisiológicos e emocionais apresentou resultado abaixo do ponto médio para os universitários com menos de 50% do curso concluído, que não realizaram o estágio curricular obrigatório e que tinham experiência esportiva. Resultados semelhantes foram encontrados em diversos estudos que utilizaram a mesma escala para mensurar as FAED. Dentre eles, podemos mencionar as pesquisas realizadas por Iaochite (2007; 2010), Costa Filho e Iaochite (2015), Ramos et al. (2017) que possibilitaram constatar que as fontes de experiências diretas e a

persuasão social revelaram ser as FAED a maior geradora de impacto na constituição da AED. No estudo de Rocha (2009), verificou-se que as experiências diretas geram maior influência na constituição da AED, seguindo da persuasão social, experiências vicariantes e fatores fisiológicos e emocionais, corroborando com as premissas de Bandura (1997).

Os dados dos universitários da UN1 com carga horária concluída acima de 50% do e que já haviam realizado pelo menos um dos estágios curriculares obrigatórios, apresentaram resultados acima da média para a escala de FAED em todas as fontes. Esse resultado indica que esses indivíduos apresentam uma elevada percepção de AED, e que essas fontes geram forte influência para as suas crenças docentes. Conforme foi apresentado nos estudos de Woolfolk Hoy e Spero (2005), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007), Silva, Iaochite e Azzi (2010), estudantes que estão para finalizar os cursos de formação profissional, tendem a apresentar níveis de eficácia moderado a elevado. Segundo Bandura (1997), essa situação é uma característica intrínseca do ser humano, pois as pessoas tendem a superestimar a própria capacidade, e isso faz com que gere julgamentos elevados da eficácia pessoal, mesmo quando o indivíduo ainda não apresenta experiência com a tarefa real. Para Costa Filho e Iaochite (2015), essa característica de superestimação da própria capacidade proporciona um impulso para que os mesmos consigam persistir e se esforçar frente aos desafios cotidianos.

Os dados apresentados sobre a fonte de experiências diretas, tanto para os universitários da UN1 e UN2, evidenciou que a progressão no curso e realização do estágio curricular obrigatório contribuem efetivamente para a melhora significativa da AED. Desta forma, faz-se necessário que as universidades proporcionem situações reais de ensino, principalmente no período de estágio (RAMOS et al., 2017). Estudos realizados na Educação Física vêm mostrando que a experiência direta é expressivamente a fonte de maior peso na constituição da autoeficácia de universitários (IAOCHITE, 2007). Ao investigar a percepção de AED de estagiários de Educação Física, através da análise documental de portfólios reflexivos, Costa Filho e Iaochite (2015) mostraram que as experiências diretas proporcionadas pela intervenção efetiva com a docência favorecem a AED.

Diante dessa peculiaridade proporcionada principalmente pelo estágio curricular obrigatório, Dellinger et al. (2008), Silva, Iaochite e Azzi (2010) e Zach, Hariri e Hariri (2012) afirmaram em seus estudos que é uma obrigação primordial que os programas de formação inicial foquem em estratégias de ensino diversificadas que proporcionem a prática docente de forma sistematizada e controlada, a fim de garantir a AED desses indivíduos (GUSKEY, 1989). Além disso, Ramos et al. (2017) afirmam que isso poderá favorecer a ampliação e a memorização de repertórios pessoais de êxitos sobre o ensino.

As experiências diretas, segundo Bandura (1997) é a fonte que mais assegura a percepção de AED sólida, forte e duradoura. Como característica intrínseca do processo de formação, os estudantes durante esse período necessitam de estímulos que direcionam o aprendizado mais direto com a docência, de proporcionar mais confiança com o ensino dos universitários, desta forma favorecer a percepção de AED (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

Para a variável experiência esportiva, pode-se notar que os universitários da UN1 que não possuíam essa experiência apresentaram escores maiores, o que sugere que essa variável não apresenta um padrão de comportamento para a sua contribuição da AED. Provavelmente isso se deve ao fato de que ao longo da sua trajetória como aluno/atleta, ele não se imaginava como futuro professor, e através das experiências obtidas, pode fazer uma transferência de aprendizagem para a sua atuação docente. Mesmo assim, alguns autores sugerem que essas experiências esportivas obtidas ainda na infância são consideradas importantes fontes de aprendizagem e que influenciam na percepção de eficácia das pessoas, (PAJARES; OLAZ, 2008; NAVARRO, 2012). No estudo de Souza et al. (2017), realizado com estudantes do curso de Educação Física sem experiência no ensino como professor/treinador, foi possível verificar que eles atribuíram valores significativos para as experiências de prática pessoal (aprendizagem), o que pode parcialmente justificar o porquê dos universitários da UN2 terem atribuído valor a sua situação de experiência prévia como aluno/atleta.

Quanto à fonte de persuasão social, percebe-se que a mesma contribuiu efetivamente para a constituição da percepção de AED dos universitários pesquisados, principalmente quando analisadas a progressão no curso e o estágio curricular obrigatório. Os resultados apresentados acima da média da escala em maior proporção para os acadêmicos da UN1 sugerem que os *feedbacks* dos professores orientadores e supervisores do estágio podem ter favorecido na conclusão dos estágios com êxito, além de favorecer a transição para a atuação profissional. Mulholland e Wallace (2001) relataram que as experiências diretas e a persuasão social são as fontes que mais evidentemente afetam a crença de AED na transição do estágio para a prática docente. Para Iaochite (2014) essa fonte tem sido citada como um dos meios mais frequentes de construir a autoeficácia de estudantes em formação para a docência (IAOCHITE, 2014).

A persuasão social também pode ter contribuído para a AED dos universitários, em virtude das poucas experiências diretas com a docência, bem como o elevado nível de satisfação docente (IAOCHITE, 2007; 2010). Com o desenvolvimento profissional e a aquisição de experiências efetivas com o ensino, o valor atribuído a essa fonte tende a

diminuir, pois a mesma, segundo Shunk (1991), apresenta um efeito limitado na criação de uma AED estável, mesmo apresentando um efeito instantâneo. O estudo de Ramos et al. (2017) também apresentam resultados que mostram que os universitários ao progredirem no curso e ao ingressarem na carreira docente, tendem a deixar de utilizar essa fonte como principal forma de adquirir conhecimento e confiança. Resultados semelhantes foram observados por Woolfolk Hoy e Spero (2005) que identificaram que as crenças de autoeficácia foram influenciadas pela persuasão social. Já Tschannen-Moran e Johnson (2011) mostraram que, além da persuasão social, as experiências vicárias também exerceram grande influência para os sujeitos de sua pesquisa, corroborando com os achados do presente estudo. Uma justificativa plausível para esses resultados está associada à necessidade que têm os professores em processo de formação inicial de receberem elogios e *feedbacks* constantes sobre suas capacidades e realizações. É possível verificar, portanto, que as avaliações, orientações, acompanhamentos e apoios recebidos durante o estágio curricular obrigatório contribuem também para a constituição da autoeficácia dos futuros professores (COSTA FILH; IAOCHITE, 2015).

Ao se analisar as experiências vicariantes, percebe-se que os universitários, tanto da UN1 quanto da UN2, apresentaram resultado acima da média. Tal resultado leva a crer que no processo de aprendizagem de novas competências, esses indivíduos adotaram novos comportamentos por meio do processo de modelação. Usaram como referência, principalmente, os pares que possuem experiências diretas com o ensino, influenciando na confiança de que são “modelos de sucesso” a serem seguidos. Essa situação favorece o nível elevado de percepção da AED do universitário, pois a confiança em realizar uma tarefa que um colega já tenha tido êxito, é favorável (IAOCHITE, 2014).

Pode-se perceber que essa característica apresentada pelos universitários pesquisados para a FAED experiências vicariantes, reforça os achados encontrados na literatura, quando Gunning e Mensah (2011) atribuem considerável importância ao papel da aprendizagem por observação, sinalizando os benefícios da realização dos estágios obrigatórios. Resultados esses que ficaram explícitos principalmente para os estudantes da UN1 que já realizaram algum estágio obrigatório e encontram-se mais avançados no curso. Para Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998), professores tidos como modelos de sucesso são fundamentais para levar os universitários a acreditarem que ensinar pode ser uma tarefa possível, principalmente quando se tem recursos intelectuais e materiais necessários para isso. Porém, segundo Bandura (1997), é necessário que no processo de ensino-aprendizagem os “tutores” possam expor o observador a diferentes modelos (diferentes níveis de ensino e habilidades),

principalmente os de sucesso, pois desta maneira irá proporcionar um aumento da força que a experiência vicária gera sobre a percepção de AED desses indivíduos.

Nos estudos de Costa Filho e Iaochite (2013) que investigaram a crença de AED de futuros professores de Educação Física, foi possível identificar que o processo de observação e aprendizagem por modelação tem se mostrado mais evidente. Ao relatar as circunstâncias às quais a contribuição das experiências vicárias é mais evidente na constituição da AED, Bandura (1997) afirma que essa crença é mais sensível a essa fonte, principalmente quando os indivíduos não possuem experiências com o ensino, ou possuem experiência na tarefa a ser realizada, ou em alguns casos não confiam nas suas próprias capacidades para desempenhar a tarefa de ensino exigida. Desta forma pode se entender o porquê dessa fonte ter sido um pouco mais impactante para a percepção de AED dos universitários com menos de 50% do curso concluído da UN2.

Os estudos relativos às fontes provenientes dos estados fisiológicos e afetivos, que analisam a influência deste tipo de fonte na AED, apontam que o medo, o estresse e a ansiedade são frequentes entre os estudantes universitários (MORRIS; USHER; CHEN, 2016), sobretudo, no período dos estágios curriculares supervisionados, período esse que é definido como estressante por Klassen e Durksen (2014). De fato, isso pode justificar o porquê dos estudantes das UN1 e UN2 em período de estágio, terem apresentado médias mais elevadas para essa FAED quando comparado com os alunos que ainda não realizaram o estágio obrigatório. Acredita-se que o estresse, a insegurança e a ansiedade possam ter influenciado na importância atribuída pelos universitários à fonte de estados fisiológicos e emocionais. A presença desses estados psicofisiológicos pode ser mais marcante nas experiências de ensino, tanto de estagiários e professores em início de carreira, como de professores que estejam sob forte tensão emocional em decorrência do ambiente de trabalho (IAOCHITE, 2014). Acredita-se que a influência dessa FAED sob os estagiários está pautada na disparidade entre a teoria (o que se pensa sobre o ensino) e a prática de se ensino (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2013; COSTA FILHO, 2014). Acerca da prevenção e redução do estresse ocupacional, Bandura (1997) alerta que é necessário tomar medidas corretivas, tanto no nível pessoal, como no institucional, e que medidas no campo pessoal deveriam desenvolver não apenas habilidades de enfrentamento, mas a autoeficácia necessária para gerenciar os desafios presentes no ambiente de trabalho.

Vale lembrar que o futuro professor, especificamente de Educação Física, ao vivenciar diretamente experiências de docência, cria a possibilidade de confrontar seus saberes e suas crenças acerca dos diferentes fenômenos que as compõem e de se inter-relacionar ao ensinar

(COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). Ao se deparar com o ensino, ainda que sob a supervisão dos professores da escola e da universidade, o choque com a realidade é inevitável. Dessa forma, as disciplinas de estágio curricular obrigatório são um lugar e momento de desconstrução e reconstrução de saberes e crenças desses futuros professores (TARDIF; RAYMOND, 2000).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo apresentaram níveis elevados de AED dos universitários, ficando acima do ponto médio estabelecido pela EAED em todas as variáveis, assim como, nas dimensões de intencionalidade docente e manejo de classe, sugerindo que os indivíduos investigados nas duas universidades tiveram um ambiente propício para o desenvolvimento de suas crenças.

No que diz respeito à variável progressão no curso, os resultados indicaram que os universitários no início de curso, com menos de 50% de carga horária concluída, percebem-se mais eficazes do que aqueles de final de curso, mostrando que possivelmente a confiança para o ensino mantém-se elevada até as primeiras situações de contato com a realidade. À medida que os sujeitos adquirem experiências diretas no ensino, a percepção de AED, volta a um patamar elevado.

Este estudo ainda identificou, na variável estágio obrigatório, que os valores apresentados na AED geral pelos universitários de UN1 que realizaram estágios, foram superiores àqueles que não experimentaram o estágio. No caso da UN2, a prática no ambiente de estágio contribuiu apenas para a dimensão intencionalidade docente. Ao que tudo indica, tanto os universitários de UN1 quanto de UN2, percebem-se com AED maior para realizar o papel de mediador da aprendizagem de seus alunos, do que nas tarefas de gestão. Talvez por esse motivo os valores da dimensão intencionalidade docente foram maiores para os universitários que realizaram os estágios.

Em referência à variável experiência esportiva, os resultados demonstraram que este tipo de experiência adquirida antes do período de formação inicial, contribui para uma percepção de AED, podendo impactar positivamente nos primeiros contatos com a docência.

No que diz respeito à análise das fontes de AED, os resultados indicaram que os universitários de ambas as universidades apresentaram valores elevados para a experiência direta, persuasão social e experiência vicária. O que pode indicar que no processo de ensino aprendizagem os sujeitos estão propensos a sofrerem influência de diversas fontes. Mas com o desenvolvimento profissional e experiências diretas com o ensino, essa característica tende a diminuir.

Os resultados indicaram que os fatores fisiológicos e emocionais também geram certa influência sobre a sua percepção de AED. Pois, para os estudantes que realizaram pelo menos algum estágio curricular obrigatório e tinham mais de 50% da carga horário do curso

concluída, ficou evidente que o medo, a insegurança e demais estados fisiológicos e emocionais, ficam mais aflorados em decorrência dos estágios.

Mas não se pode deixar de considerar que a aplicação de escalas de atitude ou do tipo *likert*, pode ser um fator limitador da pesquisa, assim como a impossibilidade de obter o número total de universitários elegíveis nas duas universidades. A aplicação de instrumentos de pesquisa de forma sistemática com demanda de tempo mais elevada, associada a procedimentos de pesquisa qualitativa, entrevistas semiestruturadas, por exemplo, poderá minimizar as limitações e evidenciar mudanças na percepção de AED que ocorrem ao longo da formação inicial. Particularmente para a EAED, Iaochite (2007) destaca que neste tipo de pesquisa, o fato de os indivíduos estarem em diferentes fases, pode afetar de alguma forma a percepção de AED em função das diferentes características e oportunidades nesses períodos. Segundo o autor, amostras maiores poderão fornecer um panorama amplo da AED dos professores de Educação Física. Ainda mais, o emprego de estudos longitudinais e a combinação de métodos qualitativos e quantitativos favorecerão a análise do desenvolvimento do constructo da AED.

REFERÊNCIAS

ADAMAKIS M, ZOUNHIA K. The impact of occupational socialization on physical education pre-service teachers' beliefs about four important curricular outcomes: A cross-sectional study. 2016; 22: 279-297.

ALVARENGA, C. E. A. A contribuição do conhecimento das crenças de autoeficácia no processo de integração das tecnologias de informação e comunicação com a prática pedagógica. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 38-59, 2014.

ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVARENGA, C. E. A.; AZZI, R. G.. Autoeficácia computacional docente e o uso didático de tecnologias de informática. **Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação curricular com TIC. Realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal no período de**, v. 18, 2010.

AYDIN S, DEMIRDÖĐEN B, TARKIN A. Are they efficacious? Exploring pre-service teachers. teaching efficacy beliefs during the practicum. **The Asia-Pacific Education Researcher**. 2012; 21: 203-213.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A.. J. Auto-eficácia em diferentes contextos. Campinas: Alinea, 2006.

BANDURA A. Self-efficacy, the exercise of control. New York: Freeman and Company; 1997.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. (Orgs.). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42

_____. Guide for creating self –efficacy scales. In: PAJARES, Frank; URDAN, T. (eds.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006, p. 307-338.

_____. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n.2, p. 191-215, 1977.

_____. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*. v 50, p.248-287. 1991.

_____. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. In: *Behaviour Research and Therapy*. 42. 2004. p. 613-630

_____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, n. 28, 117-148, 1993.

_____. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, n. 52, p. 1-26, 2001.

_____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

_____. Vicarious processes: a case of no-trial learning. In BERKOWITZ, L. (Org.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, v.2, p. 1-55, 1965.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42

BEHETS D. Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary Physical Education. *Teach Teach Educ*. 1997; 2: 215-224.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia do professor. In: SISTO, F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2000. p. 117-134.

CAPELO, R.; POCINHO, M. Teacher's self-efficacy: predicting the teacher's satisfaction. **Educar em revista**, n. 54, p. 175-184, 2014.

CARLSEN, W.S. Domains of Teacher Knowledge. In: GESS-NEWSOME, J. (ed). *Examining Pedagogical Content Knowledge: the construct and its implications for science education*. Hingham: Kluwe Academica Publishers, p.133-144, 1999.

CASTELO, L. B.; LUNA, I. N. Crença de autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores do ensino médio. **Psicologia Argumento**, 2012. 30(68), 27-42.

CERESER, C. M. I. (2011). As crenças de autoeficácia de professores de música (Tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS.

CHIA-HUEI WU. Factor analysis of general self-efficacy scale and its relationship with individualism/collectivism among twenty-five countries: application of multilevel confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*. 2009. v. 46, p. 699-703.

COSTA FILHO, R. A. da. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia e Motricidade Humana)- Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

COSTA FILHO, R. A. **Fontes de autoeficácia de professores de Educação Física no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 115f 2014.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino como fonte de constituição da capacidade para ensinar educação física na escola. *Motriz*, Rio Claro, v. 19, n. 3 (Supl.), jul/set. 2013.

_____. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. *Rev. Educ. Fís/UEM*, v. 26, p. 201-211, 2015.

_____. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. *Journal of Physical Education*, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015.

COSTA, A. E. B. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (Org.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 123-148.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.0113, Sem II. 2008

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 94, p. 7-25, 2017.

DIBAPILE, W. T. S. A review of literature on teacher efficacy and classroom management revista **Journal of College Teaching & Learning**, v. 9, n. 2, p. 79-92, Second Quarter, 2012.

ENNIS, C. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 1994. 46(2):164-175

FELTZ, D.; SHORT, S.; SULLIVAN, P. Self-efficacy in sport: research and strategies for working with athletes, teams and coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 2, p. 293–295, June. 2008.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014.

FERREIRA, L.C. M. **Relações entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FIELD, A. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Rev Portuguesa de Educação**, 2010; 23:153-171.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Rev Movimento**, 2008; 14: 85-110.

FILHO, R.A.C da. **Autoeficácia docente e escolha pelo ensino superior no contexto do estágio de docência em engenharia**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

FIVES, H.; GILL, M. G. **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 2015.

FREITAS, J. A. C.; OLIVEIRA, J. A. Análise da auto-eficácia percebida pelos professores de escola públicas e privadas de Natal. **Interface**, Natal, v. 7, n. 2, p. 63-78, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/137>>. Acesso em: 24 mar 2017.

GARIGLIO, J. A. A socialização pré-profissional de um professor de Educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Rev Pensar a Prática**. 2011; 14: 1-10.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J.(ed). Examining Pedagogical Content Knowledge: the construct and its implications for Science education. Hingham: Kluwe Academica Publishers, p.3-17, 1999.

GIBBS, C. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, v.4, n.2, p.1-14, 2003.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2001.

GRABER, K. C. The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. **Journal of Teaching in Physical Education**, vol. 14, n. 2, p. 157-178, 1995.

GUERREIRO, D. C.. Integração e Autoeficácia na Formação Superior na Percepção de Ingressantes: mudanças e relações. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 2007.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Eficácia coletiva escolar: contribuições das crenças de eficácia de docentes e gestores escolares. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 60-80, 2014.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n.1, p. 50-65, 2011a.

_____. Auto eficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n.1, p. 75-88, 2011b.

GUERREIRO-CASANOVA, D. G.; AZZI, R. G. Personal and Collective Efficacy Beliefs Scales to Educators: Evidences of Validity. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 399-409, set./dez. 2015.

GUNNING, A. M.; MENSAH, F. M. Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach Science: a case study. **Journal of Science Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 171-185, 2011.

GUSKEY T. Attitude and perceptual change in teachers. *Int J Educ Res* 1989;13(4):439-454.

HARLIN, J. F.; ROBERTS, T. G.; BRIERS, G. E.; EDGAR, D. W. A longitudinal examination of teaching efficacy of agricultural science student teachers at four different institutions. *J Agric Educ.* 2007; 48: 78-90.

HENRIQUE, J.; FREITAS, R. C. Crenças e valores de licenciados de Educação Física: Análise transversal face as orientações de valores dos professores formadores. *Anais XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2009.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física.** 2007. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia, Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R, G. Escala de Fontes de Autoeficácia. Material disponibilizado pelos autores, 2007.

_____. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicol Argum**, 2012;30 (71): 659-669.

_____. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, 2012. 30(71), 659-669.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. da. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. **Rev Motriz.** 2016; 22: 183-189.

IAOCHITE, R. T.; SOUZA NETO, S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. *Revista Motriz*, v. 20, p. 143-150, 2014.

IAOCHITE, R. T.; VIEIRA, R. R. Autoeficácia de técnicos esportivos: um estudo exploratório. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, p. 79-94, 2013.

IAOCHITE, R. T; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Rev Brasileira de Ciências do Esporte.** 2011; 33: 825-839.

KAGAN, D. (1991). Narrative semiotics and teacher's beliefs regarding the relevance of formal learning theory to classroom practice: a US study. **Journal Education for Teaching**, 17, 245-262.

KAULFUSS, M. A. **Atribuição causal para o sucesso e o fracasso em ensinar e eficácia coletiva de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Campinas (UNICAMP), 2014.

KLASSEN, R. M.; DURKSEN, T. L. Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: a mixed methods study. **Learning and Instruction**, v. 33, p. 158-169, Oct. 2014.

KLEINASSER, R. C. Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. **Teaching and Teacher Education**, v. 44, p. 168-179, Nov. 2014.

KRUGER, H. R. Ação e crenças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45 (3 e 4), pp. 3-11, 1993.

MACEDO, I. C. de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARIANO, A. L. S.. A Aprendizagem da Docência no Início da Carreira: Qual Política? Quais Problemas? **Revista Exitus**. v. 02, n 01, Jan./Jun. 2012, p. 79-94.

MARTINS, M.; COSTA, J.; ONOFRE, M. Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. **Europ Jourof Teacher Educa.** 2014; 1-19.

MATOS, M. M. **Professores iniciantes de Educação Física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

MATTAR, F. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 1997.

MILLER, K. SHIFFLET, R. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. **Teach Teach Educ.** 2016; 53: 20-29.

MILLER, N. E.; DOLLARD, J. **Social learning and imitation.** New Haven: Yale University, 1941.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, 2016.

MULHOLLAND, J.; WALLACE, J. Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**. 17, p. 243-261, 2001. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NAVARRO, L. P. Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones; 2012.

_____. Autoeficacia del profesor universitário: eficácia percibida y pratica docente. Madrid: Narcea Ediciones, 2007.

_____. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelânea Comillas*. 60, p. 591-612, 2002.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.

O'NEIL, S.; STEPHENSON, J. The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. **Education Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology**, v. 31, n. 3, p. 261-299, Feb. 2011.

O'SULLIVAN, M. Learning to teach physical education. In. SILVERMAN, S. ENNIS, C (2nd Ed.) *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (Champaign, II: Human Kinetics), 2003 p 275-294.

_____. Beliefs of teachers and teacher candidates: Implications for teacher education. In: Carreiro da Costa, M.; Cloes & M. Gonzales (Eds.). **The art and science of teaching in physical education and sport**. Lisbon: Faculdade de Motricidade Humana-UTL, p. 149-164, 2005.

_____. What do we know about the professional preparation of teachers? In. SILVERMAN, S. ENNIS, C (eds) *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (Champaign, II: Human Kinetics), 1996. p 315 – 337.

ONOFRE, M.; COSTA, J.; MARQUES, A.; MARTINS, J.; COSTA, F. C. da. As experiências de practicum como fontes do sentimento de autoeficácia. **Universidade Técnica de Lisboa**. 2011; 1: 1176-1188.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, v.66, n.4, p.543-78, 1996.

_____. Teacher's belief and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62 (3), p. 307-332, 1992.

PAJARES, F., OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura A, Azzi RG, Polydoro S, Costa AEB, Olaz F, Iglesias F, Pajares F. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed; 2008. 97-114.

PELISSONI, A. M. S. **Autoeficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciados.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEREIRA, A. L.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PETERSON, M. S.; LAWMAN, H. G.; WILSON, D. K.; FAIRCHILD, A.; VAN HORN, M. L. The association of self-efficacy and parent social support on physical activity in male and female adolescents. **Health Psychology**, v. 32, n.6, p. 666-674, June. 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Rev Poiesis**. 2006; 3: 5-24.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de Autoeficácia na Formação Superior: Construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R.. Escala de autoeficácia do professor de educação física. IN: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO (orgs). **Avaliação Psicológica: formas e contextos** - vol. X. ISBN: 97297388-3-1. Psiquilíbrios Edições – Braga(Portugal), setembro, 2004, p. 330 – 337.

RAMOS, V.; KUHN, F.; BRASIL, V. Z.; SOUZA, J. R. de.; BARROS, T. E. de.; FARIA, G.; GODA, C. Fontes de autoeficácia docente de universitários de Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, n. 1, e-2829, p. 1-12, 2017.

RAMOS, V.; SILVA, R.; BRASIL, V. Z.; VARGAS, C. R.; GUTIERRES FILHO, P. J. B. Estudos sobre o pensamento do professor e a Educação Física: Uma análise sinóptica. **Pensar a Prática**, vol. 14, n. 3, p. 1-18, set.-dez. 2011.

RAMOS, V.; SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. S.; NASCIMENTO, J. V. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Rev Jour of Physi Educa**. 2014; 25: 231-244.

RANDALL, L.; MAEDA, J. K. Pre-service Elementary Generalist Teachers' Past Experiences in Elementary Physical Education and Influence of these Experiences on Current Beliefs. **Brock University**. 2010; 19: 20-35.

RANGEL-BETTI, I.C.; GALVÃO Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22. nº3. p.105-106, 2001.

RAYMOND, A. M; SANTOS, V. Pre-service elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, jan/fev., vol. 46, n. 1. 1995.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. SIKULA; T. BUTTERY; E. GUYTON. (ed.), **Handbook of research on teacher education**. (New York, Macmillan), 1996. p102-119.

ROCHA, D. M. **Crenças de autoeficácia e práticas docentes: uma análise de professores de física em um contexto de inovação**. Dissertação (Mestrado em Interunidades em Ensino Modalidade Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, D. M; RICARDO, E. C. 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, 2016.

ROCHA, M. S. A auto-eficácia docente no ensino superior. 2009. 210 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, 2009.

RODRIGUES, G. C.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente, fontes de constituição e variáveis do contexto para o ensino de artes. **ANAIS DE CONGRESSO - Eixo 01: Formação inicial de professores da educação básica, pag.1898-1905**. 2017.

ROKEACH, M. Crenças, atitudes e valores, uma teoria de organização e mudança. Rio de Janeiro: Interciência; 1981.

Ross, J. y C. Bruce. “Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial”, **Journal of Educational Research** nº 101 (2007).

SALLES, W. das N. **Autoeficácia discente na formação inicial em educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. **Publicações Dom Quixote**. 1992.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educ Psychol* 1991;26(3-4):207–231.

_____. Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux, J.E. (ed.) *Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application*. Plenum Press: New York, EUA. 1995 p. 281-303

SHULTZ & SHULTZ. *Teorias da personalidade*. Editora Pioneira/ Thomson, 2003.

SILVA, A. J. A percepção de auto-eficácia do professor de educação física no processo de inclusão. 2004. 26 f. Campinas, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2004.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Rev Motriz**. 2010; 16: 942-949.

SIWATU, K. O. Designing self-efficacy building interventions in the preparation of culturally responsive teachers. In: R. Milner (Ed). *Springfield: Diversity and education: Teachers, Teaching, and teacher education*; 2009. p. 119-131.

SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; BARROS, T. E. S.; RAMOS, V. As crenças de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 133-146, jan./mar. 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. **Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, 2000. 73, 209-244.

THOMAS, J; NELSON, J; SILVERMAN, S. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 396p

TOPOROSKY JR. J. J. Um estudo sobre crenças de autoeficácia de professores de música não especialistas. Dissertação (Mestrado em Educação Musical e Cognição) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2015.

TSANGARIDOU, N. Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student training. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2008.

_____. Teachers' beliefs. In: Kirk D, Macdonald D, O'Sullivan M. **The handbook of physical education**. London: Sage; 2006. 486-501.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.23, n.6, p.944-956, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHSON, D. Exploring literacy teachers self-efficacy beliefs: Potential sources at play. **Teach Teach Educ: An Int J Res Stud**. 2011; 27: 751- 761.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teach Teach Educ**. 2001; 17: 783-805.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY. A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**. 1998; 68: 202-248.

USHER, E. L, PAJARES, F. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future direction. **Rev Educ Res** 2009;78(4):751-796.

VENDITTI JUNIOR, R. **Análise da auto-eficácia docente de professores de Educação Física**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2005.

VENDITTI JUNIOR, R. **Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WILSON, S.; BERNE, J. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: Na examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 1999, 24: 173-209.

WOOLFOLK HOY, A. E. What do teachers need to know about self-efficacy. **Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association**. San Diego, April, 2004. Disponível em: <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>> Acesso em: 15 ago. 2016.

WOOLFOLK HOY, A., BURKE SPERO, R. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, v.21, n.4, p.343-356, 2005.

WOOLFOLK-HOY, A.; SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early year of teaching: a comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**. 2005; 21: 343-356.

ZACH, S.; HARARI, I.; HARARI, N. Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. **Phys Educ Sport Pedagogy**. 2012; 17: 447-462.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 981-1015, Dec. 2016.

ZEICHNER, K. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, 1999, 28: 4.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing. 2006. pp. 45-70.

APÉNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada A PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, que fará uma aplicação de três questionários: Questionário de caracterização individual, Questionário de escala de auto eficácia docente, Questionário de escala sobre fontes de auto eficácia.

O objetivo geral desse estudo é analisar a percepção de autoeficácia de graduandos de Educação Física em cursos de Licenciatura de Universidades públicas e privadas e os objetivos específicos são: Identificar a percepção e as fontes de autoeficácia dos graduandos de universidade públicas e privadas; Comparar a percepção e as fontes de autoeficácia entre os graduandos das universidades públicas e privadas; Comparar a percepção e as fontes de autoeficácia entre os graduandos, do primeiro e do último ano dos cursos. Serão previamente marcados a data e horário para aplicação das perguntas, utilizando os questionários.

Após sua aceitação voluntária de participação da pesquisa, será realizada a aplicação dos questionários, vale ressaltar que sua identidade será resguardada. E as suas respostas serão armazenadas em um microcomputador da instituição, sob a responsabilidade e acesso restrito do Pesquisador responsável, diminuindo o risco de quebra de sigilo. Informamos também que o grau de risco deste estudo aos indivíduos pesquisados será mínimo, por se tratar de uma pesquisa de aplicação de questionários.

Esclarecemos que é de livre e espontânea vontade na pesquisa e que a qualquer momento e por qualquer motivo que julgue conveniente e sem constrangimentos, você poderá obter as informações sobre o andamento do estudo e terá a liberdade de retirar-se da pesquisa, ou ainda que seus dados não sejam utilizados.

Nos questionários serão utilizadas questões objetivas, de preenchimento simples com uso de um “X” ou preenchimentos de espaços de respostas, com poucas palavras. Esperamos que desse modo, possamos diminuir também ao mínimo, o grau de desconforto no instante do seu fornecimento de informações.

Ressalta-se que os benefícios deste estudo são: Diagnóstico do nível de percepção que os graduandos possuem a respeito da autoeficácia; identificar a origem dessa crença de autoeficácia; Identificar a contribuição que os estudantes atrelam a graduação; Identificar se existe diferenças entre as diferentes instituições, ambos os objetivos são com alunos de licenciatura em educação física.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: estudante de mestrado Gabriela Faria e o professor responsável Valmor Ramos.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome, sendo utilizados uma numeração para cada aluno.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

VALMOR RAMOS

(48) 9638 - 9910

Rua Pascoal Simone, 358, Coqueiros

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Florianópolis - SC

88035-001

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____.

ANEXOS

ANEXO I- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS GRADUANDOS

Prezado(a) graduando(a),

Estamos realizando um estudo sobre a percepção de autoeficácia de graduandos em Educação Física. Contamos com sua colaboração para realização desse estudo. Suas respostas serão confidenciais. Esse questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre as suas características pessoais e acadêmicas.

Agradecemos sua colaboração

1. Nome: _____
2. Nascimento: ____/____/_____
3. Universidade que Estuda: _____
4. Fase que está frequentando: 1° () 2° () 3° () 4° () 5° () 6° () 7° () 8° ()
5. Sexo: Masculino () Feminino ()
6. Qual estágio obrigatório você já completou?
Licenciatura
 Ed. Infantil () Ens. Fund. I () Ens. Fund. II () Ens. Médio () Adaptada ()
7. Já realizou algum estágio não obrigatório no ensino?
 Não ()
 Sim () Qual? _____
8. Exerce outra atividade na área esportiva além de ser estudante de Educação Física?
 Não ()
 Sim () Qual? _____
 a) Local onde atua: _____
9. Você praticou esportes?
 Não ()
 Sim ()
 a) Somente nas aulas de Ed Física? () b) Treinou ou competiu por clubes ()
 c) Qual esporte? _____
10. Já exerceu a função de professor ou treinador?
 Não ()
 Sim () a) Quantos anos? _____ b) Em escola () c) Em clube ()
11. Atualmente ainda exerce a função de professor ou treinador?
 Não ()
 Sim () a) Qual nível? () escolar; () municipal; () estadual; () nacional; () internacional
12. Você participou de algum curso sobre o ensino dos esportes nos últimos 2 anos?
 Não ()
 Sim () Quais? _____

ANEXO II - QUESTIONÁRIO DE ESCALA SOBRE FONTES DE AUTOEFICÁCIA

Prezado (a) graduando (a),

Considerando suas respostas na Escala de autoeficácia docente, aponte em que medida você concorda que as afirmações abaixo estão relacionadas com a construção de suas crenças sobre sua capacidade para ensinar educação física no contexto escolar. Para responder, leve em consideração sua realidade como professor/graduando de educação física. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das afirmações abaixo marcando sua resposta numa escala de 1 a 6, representando um contínuo entre **totalmente falso** e **totalmente verdadeiro**, onde quanto mais próximo do número 6 maior a autoeficácia e quanto mais próximo do número 1 menor a autoeficácia. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos a sua colaboração.

	Totalmente Falso ←-----→ Até Totalmente Verdadeiro					
	1	2	3	4	5	6
1. O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.	1	2	3	4	5	6
2. Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
3. Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
4. Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
5. As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
6. Assistir filmes e ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
7. Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
8. Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
9. Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
10. Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
11. Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
12. A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
13. Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
14. Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc. - influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
15. Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
16. Mudanças no meu humor durante minha prática como professor (a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6

ANEXO III - QUESTIONÁRIO DE ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar em aulas de educação física no contexto esportivo/educacional. Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre pouco e muito. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional (ainda que seja estudante) como docente de educação física, nível(eis) de ensino em que atua, seu público alvo e a realidade que vivencia na instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos a sua colaboração.

	Pouco ←-----→ Até Muito					
1. Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	1	2	3	4	5	6
2. Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6
3. Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	1	2	3	4	5	6
4. Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	1	2	3	4	5	6
5. Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	1	2	3	4	5	6
6. Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	1	2	3	4	5	6
7. Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
8. Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?	1	2	3	4	5	6
9. Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	1	2	3	4	5	6
10. Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	1	2	3	4	5	6
11. Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
12. Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
13. Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	1	2	3	4	5	6
14. Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	1	2	3	4	5	6
15. Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	1	2	3	4	5	6
16. Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
17. Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
18. Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	1	2	3	4	5	6
19. Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	1	2	3	4	5	6
20. Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	1	2	3	4	5	6
21. Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	1	2	3	4	5	6
22. Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	1	2	3	4	5	6
23. Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	1	2	3	4	5	6
24. Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	1	2	3	4	5	6